

Feedback op toetsvormen

Praktijkgericht onderzoek

Begeleiding

Dr. Anke Tigchelaar

Drs. Adrienne Westermann

Dr. Paul van der Zande

COLUU-studenten

Amarja Koers

Caroline Pluijgers

Cindy Peters

Gepke van der Velde

Jolien van Vrijberghe de Coningh

Martine van der Veen

Sandra Slegers

Wim Setz

Utrecht, augustus 2013

Teacher Training – Mentorgroep

Universiteit Utrecht



Universiteit Utrecht

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Begrippenlijst	4
Overkoepelende inleiding	5
Relevantie en probleemstelling.....	5
Theoretische achtergronden	8
Onderzoeksvraag, onderzoeksfunctie	11
Deelstudie: Testen:.....	14
Het schriftelijk schoolexamen Nederlands in havo 5	14
Inleiding	14
Methode	17
Procedure	17
Resultaten	19
Conclusie en Discussie.....	21
Reflectie	24
Deelstudie: Presentaties	25
Samenvatting	25
Inleiding	26
Methode	28
Resultaten	30
Conclusie.....	41
Discussie.....	43
Reflectie	44
Deelstudie: Profielwerkstukken	46
Inleiding	46
Onderzoeksvraag en onderzoeksfunctie	48
Methode	50
Resultaten	56
Conclusie en beleidsadviezen.....	62
Discussie.....	63
Reflectie	64
Overkoepelende conclusie	65
Literatuurlijst	66
Bijlagen	68
Bijlage 1 - Interviewschema werker	68
Bijlage 2 - Interviewschema medewerker	69
Bijlage 3 - Informatie en observatieschema presentaties	70
Bijlage 4 - Beoordelingsformulier profielwerkstukken (havoversie).....	71
Bijlage 5 - Volledige vragenlijst werkers.....	74
Bijlage 6 - Volledige vragenlijst medewerkers.....	79
Bijlage 7 - Onderwerpen van de 'deelnemende' profielwerkstukken	84

Voorwoord

“De reden waarom ik de naam gekozen heb, is dat ik bij ‘school’ altijd geneigd ben te denken aan iemand die ‘geschoold wordt’ en het mijn bedoeling juist is de kinderen niet te ‘scholen’ maar hun de gelegenheid te geven door allerlei soort werk zich naar hun eigen aard en aanleg te ontwikkelen.... Wat ik dus wilde trachten te vormen was inderdaad een plaats om te werken, vandaar de naam.” (Kees Boeke)

Wij lio’s hebben het afgelopen jaar stage gelopen op De Werkplaats in Bilthoven. De woorden, samenwerken, leren en creëren, kenmerken het leven en werken in deze school. In alle activiteiten wordt samengewerkt en wordt leren gevolgd door creëren en creëren weer gevolgd door leren. In het kader van onze opleiding aan het COLUU (Centrum voor Onderwijs en Leren Universiteit Utrecht) hebben we een bijdrage willen leveren aan het leerproces van de leerlingen.

Zien en gezien worden van medewerkers en werkers en de verantwoordelijkheid voor het leerproces en het onderwijs bij werkers en medewerkers leggen was de achtergrond bij het vormen van kleinere werkverbanden, de teams in de grote school. Dit principe draagt weliswaar bij aan een veilig werk- en leerklimaat, maar er komt meer bij ‘kijken’. Leerlingen moeten ook effectieve feedback krijgen op hun werk of toets. De gegeven feedback op vormt dan ook het uitgangspunt van dit onderzoek, het is een kernbegrip.

Om het onderzoeksverslag leesbaar en overzichtelijk te houden is een begrippenlijst opgenomen waarmee het verslag aanvangt. Sommige begrippen verdienen nu eenmaal meer aandacht. Zo worden de verschillende vormen van feedback (niveaus en manieren) en toetsvormen kort toegelicht. Ook worden leerlingen ‘werkers’ genoemd doordat het kind centraal staat binnen een gemeenschap waarin samenwerken voorop staat. Vanwege het essentiële element werken worden ze ‘werkers’ genoemd.

Het verslag is als volgt opgebouwd. Er zijn vier deelstudies uitgevoerd die elk een andere toetsvorm belichten: testen, presentaties, profielwerkstukken en schrijfvaardigheidstoetsen. Deze indeling is binnen het verslag gehandhaafd. Het verslag vangt aan met een gemeenschappelijke inleiding en besluit met een overkoepelende conclusie.

We willen tot slot graag alle medewerkers en werkers bedanken die hebben meegewerkt aan ons onderzoek.

Utrecht, juli 2013

Begrippenlijst

Feedback manieren

FeedUp = Waar wil ik naar toe?

FeedBack = Hoe sta ik er nu voor?

FeedForward = Wat ga ik (dus) doen?

Feedback niveaus

Proces = de uitvoering van de taak; “snapt de leerling waar hij mee bezig is?” (Edelbroek et al, 2012)

Taak = de opdracht die de leerling uit moet voeren; “voert de leerling de taak goed uit? Geeft hij de juiste antwoorden en vergroot hij zijn kennis” (Edelbroek et al, 2012)

Zelfregulatie = de mate waarin de leerling in staat is zichzelf te sturen/aan te zetten tot het uitvoeren van de taak; “kan de leerling zijn leerproces zelf aansturen en evalueren? Kan hij zelfstandig zoeken naar feedback en hiermee uit de voeten?” (Edelbroek et al. 2012)

Toetsvormen

Test = een schriftelijke van te voren aangekondigde toets om te beoordelen of de leerling de stof beheerst.

Presentaties = het aan een publiek tonen en vertellen van informatie.

Profielwerkstuk (PWS) = werkstuk dat middelbare schoolleerlingen moeten maken als onderdeel van hun examen.

Schrijfvaardigheid = Schrijfvaardigheid is de vaardigheid tot het schriftelijk produceren van een samenhangende en afgeronde tekst in vrij te kiezen formuleringen (L. Melse *'Schrijftoetsen voor de MVT'*, 1989)

Toetsfuncties

Duurzaam = de functie die de huidige leerbehoeften van de leerling en de leervragen die de leerling nog in de toekomst zal hebben erkent. Deze gaat dus niet alleen uit van hetgeen al is geleerd of juist niet is geleerd, maar gaat uit van hetgeen in de toekomst mogelijk zou zijn. De leerling neemt zelf in dit proces een centrale rol in.

Formatief = de functie waarbij wordt nagegaan hoe de leerling er voor staat en wordt bekeken op welke manier de kloof wordt gedicht tussen de huidige stand van zaken en het gewenste eindresultaat. Hierbij ligt het accent op zelfstandig leren.

Summatief = de functie van certificering en selectie. Deze is dus gericht op het nemen van een beslissing over het niveau van de getoetste leerling.

Waardering = hoe de leerlingen de feedback van docenten percipiëren; De mate waarin leerlingen waarde hechten aan de feedback van docenten, en wat zij hiermee (willen) doen. In andere woorden: Geven ze überhaupt om de feedback en doen ze er ook daadwerkelijk iets mee?

Werkers = leerlingen

Werknemers = docenten

Overkoepelende inleiding

Relevantie en probleemstelling

De Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke (hierna De Werkplaats genoemd), een lange naam voor een bijzondere school. De Werkplaats is een vernieuwingschool die in 1926 is opgericht door Kees Boeke met de overtuiging dat kinderen serieus genomen moeten worden om mét hen te kunnen bouwen aan een rechtvaardige en verdraagzame samenleving (www.wpkeesboeke.nl). Zij geeft dan ook onderwijs waarin het uitgangspunt de 'leerling' is: de leerling wordt dan ook de 'werker' genoemd en de medewerker (de docent) staat als begeleider naast de leerling. In dit leerling-gestuurde onderwijs wordt het geven van (klassikale) uitleg beperkt en het maken van opdrachten, het geven van antwoord op vragen van werkers en het geven van feedback door medewerkers steeds belangrijker. Dit is ook te zien in de opbouw van een dagrooster: er zijn nauwelijks instructie-uren, de werkers werken voornamelijk zelfstandig of in groepen aan taken en opdrachten. Het begeleiden van leerprocessen en daarbij het geven van feedback is essentieel in deze manier van werken.

Het geven van feedback, of eigenlijk de verbetering van het geven van die feedback, heeft dan ook al veel aandacht gekregen op De Werkplaats. Zo werd in de periode 2008-2009 op verzoek van De Werkplaats een onderzoek uitgevoerd door Yvette Sol en Karel Stokking naar de wijze waarop docenten mondelinge feedback geven aan leerlingen tijdens het zelfstandig werken. Naar aanleiding van dat onderzoek werd vervolgens in 2011 het meerjarig onderzoeksproject ProFeed door de docentenopleiding van de COLUU geïnitieerd (Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht, 2011). In het ProFeed wordt ingezet op intensieve samenwerking tussen de Universiteit Utrecht, de Hogeschool Utrecht en zes scholen, waarvan De Werkplaats er één is, genaamd Voortgezet Onderwijs bij opleiden, ontwikkelen en onderzoeken. Zodoende hoopt het project een bijdrage te leveren aan het bij elkaar brengen van wetenschap en praktijk. Na de vorming van het samenwerkingsverband 'Samen Opleiden, Ontwikkelen en Onderzoeken (SOOO)' hebben de partners het onderwerp professionalisering over feedback aan leerlingen als speerpunt voor hun samenwerking in het ProFeed project gekozen. Want, zoals in het plan valt te lezen:

"Juist professionalisering van docenten die zich richt op de kwaliteit van feedback aan leerlingen kan veel betekenen voor de verbetering van de dagelijkse onderwijspraktijk. Door het geven van goede feedback kunnen docenten inspelen op verschillen tussen leerlingen. Feedback blijkt dan ook een van de krachtigste variabelen in het onderwijs, maar het effect ervan is afhankelijk van het type feedback, hoe het wordt gegeven (Shute, 2008) en hoe het past binnen toetsprogramma's (Gibbs, 2008). Onderzoek laat zien dat de kwaliteit van feedback door docenten nogal varieert (Sol & Stokking, 2009)." (Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht, 2011)

Naast het overkoepelende onderzoek worden er ook flankerende onderzoeken uitgevoerd. Op elke school heeft dat een ietwat andere invulling. Het flankerend onderzoek op De Werkplaats wordt door docenten, studenten en universitaire onderzoekers uitgevoerd. Binnen dat onderzoek wordt een antwoord gezocht op de vraag: 'Wat zijn de effecten van verschillende interventies gericht op het stimuleren van professioneel leren van

docenten met betrekking tot feedback, en hoe kunnen die effecten worden verklaard en geoptimaliseerd?'. Hierbij gaat het om het verbeteren van de interventies met medewerkers om hen beter feedback te laten geven in het domein.

In het overkoepelende onderzoek in ProFeed ligt de nadruk op mondelinge feedback. Het onderzoek op De Werkplaats is daarbij gericht het geven van feedback aan werkers in het domein en tijdens taken die zij aan het maken zijn op het domein. Het doel van het overkoepelende onderzoek is dan ook het professionaliseren van de mondelinge feedback aan leerlingen. Op De Werkplaats is dit gericht op de verbetering van de mondelinge feedback in het domein, vaak op een taak of een opdracht die de werkers aan het maken zijn. Tijdens het domeinuur worden nauwelijks testen, in welke vorm dan ook, gegeven en worden ook nauwelijks toetsen teruggekoppeld. Daardoor valt in dat onderzoek feedback op toetsing geheel buiten het onderzoeksdomein van ProFeed. Terwijl met toetsen medewerkers toch een belangrijk middel hebben om een effectief leermoment te bewerkstelligen.

Niet alleen op De Werkplaats, maar in de complete onderwijspraktijk is beoordelen en toetsen¹ een regelmatig terugkerend, complexe en tijdrovende aangelegenheid; voor zowel docent als leerling. Daarbij brengt een groeiende belangstelling voor betere prestaties en onderwijsrendement – zowel in leeropbrengst als efficiënt werken – echter steeds meer aandacht voor testen en beoordelen met zich mee en is het daarom ook een steeds belangrijker onderdeel in het Nederlandse onderwijssysteem.

Dit komt onder meer doordat het kabinet er in 2011 nadrukkelijk voor gekozen heeft om in te zetten op het versterken van ambities en betere prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs (OCW, Actieplan vo Beter Presteren, 2011²). Daarvoor zijn enkele doelen geformuleerd, namelijk:

- 1. Beter presteren. De minister wilde dat Nederland op het gebied van leesvaardigheid, science en rekenen in de komende PISA-metingen systematisch vooruitgang boekt.*
- 2. Er moet meer aandacht komen voor excellente en hoogbegaafde leerlingen.*
- 3. Het doel is dat in 2018 90% van de scholen in het voortgezet onderwijs opbrengstgericht werkt.*
- 4. Dat er steeds meer leerlingen in meer examenvakken dan minimaal voorgeschreven staan examen zal gaan doen.*

Met name punt 3 het 'opbrengstgericht werken' heeft een directe invloed op de groeiende belangstelling voor onderwijsrendement en voor de aandacht voor toetsen en beoordelen. Zo is onder meer, om doelstelling 3 te kunnen behalen, in het Regeerakkoord aangekondigd dat er verplichte leerlingvolgsystemen met uniforme toetsen in het primair en voortgezet onderwijs komen. Als uitwerking hiervan, zal het kabinet het benutten van

¹ Met testen worden in dit onderzoek allerlei verschillende vormen bedoeld, zoals presentaties, werkstukken, toetsen, etc. Toetsen zijn hier dan ook daadwerkelijk de schriftelijke toetsen.

²<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren.html>

een leerlingvolgsysteem en het afnemen van een landelijke, diagnostische toets voor de doorstroomrelevante vakken aan het einde van de onderbouw verplicht stellen. Hier gaat een sterke summatieve functie van het toetsen uit. Op deze term zal later worden teruggekomen.

Beoordelen hoeft echter niet alleen bedoeld te zijn als een beoordelingsmoment om te beslissen of een leerling voldoende presteert of niet. Testen, in welke vorm dan ook, kunnen ook als een belangrijk feedback moment tijdens het leerproces worden gebruikt, zowel voor docent als leerling. Op De Werkplaats is bijvoorbeeld steeds meer aandacht voor de manier van teruggeven van testen. Zo staat in team 6 'testanalyse' op de agenda en wordt in dit zelfde team bijvoorbeeld na de testenweek in het medewerkerbericht opgenomen:

'Zorg je dat je testen goed nabespreekt en werkers met hun fouten aan de slag laat gaan? Antwoorden voorlezen is geen reflectie.'

De manier waarop dit gebeurt verschilt. En ook zijn niet alle testen in de testenweek in toetsvorm, ook worden er praktische opdrachten (Po'-s) gemaakt, presentaties gegeven en mondelinge overhoringen gegeven. De manier waarop deze worden geëvalueerd, nabesproken, terug worden gegeven of worden geanalyseerd verschilt enorm en er wordt door verschillende medewerkers een eigen invulling aangegeven en waar de één al meer een routine of een methode in heeft ontwikkeld als de ander. Daarmee is het een onderdeel waar medewerkers veel van elkaar kunnen leren, maar waar ook nog veel ruimte ligt voor ontwikkeling en verbetering.

Met testen heeft een medewerker een goed leermiddel in handen om leerrendement te bereiken. Zo kan volgens Starren (1997) de toets als hefboom voor meer en beter leren functioneren. Volgens hem kan namelijk de toets, en hij heeft het hier over een schriftelijke toets, een duidelijk bijdrage leveren in de FeedBack alsmede in de FeedForward (twee begrippen die hieronder verder zijn toegelicht). Hij stelt dat een toets zowel een informerende functie kan hebben, waarbij zij tussentijds rapporteert over de voortgang, maar ook dat zij een motiverende functie heeft. Hij zet uiteen dat wanneer leerlingen weten wat ze moeten gaan leren, hun dat aanspoort dit ook te gaan doen. Hattie & Timperley (2007) erkennen eveneens dat testen een Feedback functie hebben, maar zijn er van overtuigd dat testen vaak falen in het geven van goede feedback: vaak mist bij testen de aanvullende informatie, waardoor er ook daadwerkelijk een informatieoverdracht plaatsvindt waardoor de kloof tussen wat men moet weten en weet, verkleind wordt.

Vanuit de overheid komt steeds meer de nadruk op summatieve toetsing, vanuit ProFeed wordt er onderzoek gedaan naar de verbetering van de mondelinge feedback in het domein op De Werkplaats, maar vanuit De Werkplaats –of in ieder geval team 6- is er ook de aandacht voor het teruggeven van toetsen. Daarnaast blijft toetsen en beoordelen een tijdrovend karweitje of een haastklus van bedenken, beoordelen en keert deze telkens weer terug. Toch kunnen toetsen een belangrijk middel zijn om niet alleen te zien waar een werker staat, maar kan er ook een motiverende en een lerende werking vanuit gaan.

Daarom hebben de studenten van de Werkplaats ervoor gekozen om feedback en toetsen met elkaar te verbinden door onderzoek te doen naar de verschillende manieren van feedback op diverse

toetsingsmogelijkheden. Zij richten zich dus niet specifiek op mondelinge feedback in het domein, maar richten zich op mondelinge en/of schriftelijke feedback op een bepaalde toetsvorm. Dit onderzoek is daarmee ook een flankerend onderzoek binnen ProFeed. Belangrijke termen in dit onderzoek zijn dan ook de termen 'feedback' en 'toetsing en beoordeling'.

Theoretische achtergronden

Feedback in het voortgezet onderwijs.

De Werkplaats heeft een leerlinggerichte manier van werken waarbij, zoals in de inleiding is aangegeven, het geven van goede feedback en heldere antwoorden op vragen van werkers essentieel is. Hattie & Timperley gaan voornamelijk uit van docentgestuurde feedback, waarmee zij goede handvatten kunnen geven voor het analyseren en beoordelen van de feedback die door medewerkers wordt gegeven. Daarbij wordt eveneens door de docentopleiders Hattie & Timperley als uitgangspunt voor hun onderzoek genomen. Om enige methodische samenhang in het onderzoek te hebben, wordt er in dit onderzoek daarom ook met de uitgangspunten en indeling van Hattie & Timperley gewerkt.

Hattie & Timperley (2007a) noemen in hun metaonderzoek *'The power of feedback'* feedback geven één van de meest effectieve onderwijsstrategieën. Zij definiëren feedback als *'information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding'*. En zij stellen vervolgens dat effectieve feedback de kloof tussen wat je begrijpt en wat je moet begrijpen verkleint. Hattie & Timperley (2007b) noemen dit *'reducing the discrepancy between current understandings and what is desired'*.

In hun boek beschrijven zij een model (zie figuur 1) voor effectieve feedback: een model waarmee de kloof tussen hetgeen je weet en zou moeten weten kan worden beslecht.

Dit model gaat uit van drie vragen die op vier verschillende niveaus kunnen worden gesteld:

- Waar wil ik naar toe? (FeedUp)
- Hoe sta ik er nu voor? (FeedBack)
- Wat ga ik (dus) doen? (FeedForward)

En feedback op het niveau van

- De taak
- De uitvoering van de taak
- De zelfregulatie van de leerling
- Het persoonlijke niveau van de leerling.

Het geven van feedback op de verschillende niveaus kan de leerling helpen de kloof te dichten. Daarbij moet echter wel rekening worden gehouden met de timing en de inhoud (positief of negatief) van de feedback. Hattie & Timperley (2007) concluderen wel dat de manier waarop je feedback geeft op de verschillende niveaus, van belang is.

Zo heeft feedback die direct, tijdens de taak, wordt gegeven het meeste effect wanneer die wordt gegeven op het niveau van de taak: het resultaat van de taak zal dan beter zijn. Wanneer een 'agent' feedback op de uitvoering van de taak wil geven, kan die dat beter na de voltooiing van de taak doen. Daarnaast geven Hattie & Timperley (2007) aan dat zowel negatieve als positieve feedback een positief effect kan hebben op het leren. Voor het beste resultaat hangt het ook hier vanaf op welk niveau deze positieve of negatieve feedback wordt gegeven. Negatieve feedback op het persoonlijke niveau kan bijvoorbeeld negatieve effecten hebben op het zelfvertrouwen van de leerling. Daarnaast blijkt positieve feedback op het persoonlijke niveau in combinatie met feedback op het niveau van de taak effectiever te zijn dan deze niveaus afzonderlijk (Hattie & Timperley, 2007c).

Kortom, Hattie & Timperley (2007) geven duidelijk aan dat feedback op het persoonlijke niveau van de leerling het meest ineffectief is en daarom zo min mogelijk zou moeten worden toegepast. Daar tegenover staat dat juist taakgerichte en procesgerichte feedback het meest effectief blijkt te zijn.



Vertaald uit Hattie en Timperley'

Figuur 1: Feedback volgens Hattie & Timperley

In het kader van dit onderzoek wordt onderzocht hoe feedback op testen wordt gegeven. Hattie & Timperley (2007) menen dat bij het teruggeven van toetsen meer informatie moet worden gegeven over de toetsen, in plaats van over de bijbehorende cijfers. De cijfers leiden enkel af van het leerproces:

“There are major implications for the design of assessments. Too often, assessments are used to provide snapshots of learning rather than providing information that can be used by students or their teachers to

address the three feedback questions. (.....) Most current assessments provide minimal feedback, too often because they rely on recall and are used as external accountability hermometers rather than as feedback devices that are integral to the teaching and learning process. It is the feedback information and interpretations from assessments, not the numbers or grades, that matter” (Hattie & Timperley, 2007d).

Testen en beoordelen

Daar waar wij de term testen gebruiken, definieert de De werkgroep Docenten Onderwijszaken/DOZ (1997) testen als het vaststellen van individuele studievorderingen en studie-inspanningen. Daarnaast kan de term toetsen ook op het zelfstandig naamwoord slaan: een toets is dan een instrument om studie-inspanningen te meten. Het woord beoordelen kan daarom misverstanden uit de weg helpen, hoewel dit strikt genomen niet geheel hetzelfde is. DOZ definieert beoordelen namelijk als het toekennen van een (waarde)oordeel aan een toetsresultaat.

Toetsen hebben verschillende *functies*: eerst waren er de summatieve en formatieve functie. Daarnaast introduceerde Sluijsmans (2008) nog een derde functie, namelijk de duurzame functie.

- De summatieve functie is de functie van certificering en selectie. Deze is dus gericht op het nemen van een beslissing over het niveau van de getoetste leerling.
- De formatieve functie is de functie waarbij wordt nagegaan hoe de leerling er voor staat en wordt bekeken op welke manier de kloof wordt gedicht tussen de huidige stand van zaken en het gewenste eindresultaat. Hierbij ligt het accent op zelfstandig leren.
- De duurzame functie erkent de huidige leerbehoeften van de leerling en voorziet de leervragen die de leerling nog in de toekomst zou kunnen hebben. De docent is daarbij begeleider, terwijl de leerling hierin een leidende rol heeft. Deze gaat dus niet alleen uit van hetgeen al is geleerd of juist niet is geleerd, maar gaat uit van hetgeen in de toekomst mogelijk zou zijn. De leerling neemt zelf in dit proces een centrale rol in.

Deze duurzame toetsfunctie past uitstekend bij de visie van De Werkplaats, waarbij de werker het uitgangspunt is. De werker neemt een centrale rol in het proces van zijn eigen leren. Omdat deze toetsfunctie zo aansluit op de visie van De Werkplaats, willen we deze toetsfunctie betrekken in ons onderzoek naar feedback op toetsen. Functie en visie lijken sterk met elkaar verbonden, juist om die reden is het de moeite waard om te onderzoeken of er in de praktijk ook daadwerkelijk mee gewerkt wordt.

Krijger (2009) concludeert in haar literatuuronderzoek dat:

“De drie vormen summatief, formatief en sustainable (duurzaam, sic) assessment (beoordelen, sic) kunnen met elkaar in samenhang gebracht worden. Analoog aan de zielsvermogens denken, voelen en willen, vormen ze samen een totaliteit. Het leer- en beoordelingsgebied van formatief assessment vervult daarin de middenfunctie, bemiddelt en maakt plaats voor een overgang tussen summatief assessment waarbij de leerling het assessment door de leraar ondergaat -, en sustainable assessment waarbij de leerling uiteindelijk het assessment zelf ter hand neemt.”

Niet alleen zijn er verschillende functies van toetsen, ook zijn er verschillende vormen van toetsen. Dit heeft soms ook met de functie van de toets te maken: niet alle functies passen even goed bij de toetsvorm. Er worden over het algemeen zes vormen onderscheiden, namelijk:

1. *Schriftelijke toetsen: open of gesloten toetsen, maar ook werkstukken als essays, logboeken, stageverslagen, scripties of profielwerkstukken (pws'en);*
2. *Mondelinge toetsen;*
3. *Doe-werkstukken / creatieve producten: zichtbaar eindproduct;*
4. *Handelingstoetsen: wanneer motorische vaardigheden moeten worden aangeleerd;*
5. *Groepstoetsen;*
6. *Inspanningscontracten: wanneer het niet per se gaat om het product.*

(Werkgroep Docenten Onderwijszaken/DOZ, 1997)

Belangrijk om van te voren na te gaan, is wat je wilt toetsen tijdens een dergelijke toets en waarop je feedback wilt geven. Gaat het bijvoorbeeld om de inhoud van de presentatie of om hoe er is samengewerkt. Het beoordelen van de studievorderingen wordt dan ook vaak vastgesteld door het beoordelen van één van deze twee: of het beoordelen van producten van het handelen of het beoordelen van het handelen zelf. Wanneer directe vaststelling van studievordering niet mogelijk blijkt te zijn, kan de geleverde inspanning door de werker worden beoordeeld (Werkgroep Docenten Onderwijszaken/DOZ, 1997).

Nu rest nog de vraag hoe docenten eigenlijk het beste kunnen beoordelen. Dit antwoord ligt in het verlengde van de drie functies van beoordelen. Er zijn drie heersende beoordelingsmodellen, namelijk het normatief beoordelingsmodel, het summatief beoordelingsmodel en het ipsatief beoordelen. Bij het eerste model worden leerlingen afgezet tegen het gemiddelde van de groep. Bij het tweede model wordt uitgegaan <van beoordelen op basis van criteria gericht op diverse standaarden, vaak beschreven in de vorm van competenties en/of kwalificaties. En in het derde model worden leeropbrengsten van leerlingen vergeleken met de leeropbrengsten van de leerling die zich in de loop der tijd voordoen. Steeds meer deskundigen, zoals Sluijsmans, willen toe naar dit laatste model, omdat zij van mening zijn dat het summatief en normatief model het leren stopt, zodra de norm of standaard is gehaald. Dit is volgens hen onwenselijk (Krijger, 2009). Bij het ipsatief model stopt het leren niet, omdat de leerling altijd met zichzelf wordt vergeleken en zichzelf in principe altijd kan verbeteren.

Het ipsatieve beoordelingsmodel lijkt aan te sluiten bij de visie van De Werkplaats. In dit onderzoek zal naar voren komen of dit ook het geval is in de praktijk. Ook zullen uitspraken gedaan worden over hoe het ipsatieve beoordelingsmodel toegepast kan worden bij het beoordelen van toetsen.

Onderzoeksvraag, onderzoeksfunctie

Hoofdvraag

In het onderzoek worden de verschillende manieren van feedback geven bij verschillende toetsvormen onderzocht. Het gaat daarbij om schriftelijke en mondelinge toetsvormen die summatief, ipsatief of formatief

worden ingezet. Op deze manier wordt door het onderzoek ten eerste inzicht gegeven op welke manier toetsen worden gebruikt op De Werkplaats. Daarnaast hopen we op deze manier te kunnen destilleren hoe feedback wordt gegeven op de verschillende toetsvormen. Het gebruik van de drie eerder genoemde beoordelingsmodellen zal hierbij het uitgangspunt zijn. Ten slotte hopen we zo de beleving en waardering van werkers en medewerkers te kunnen meten om zo tot best practises te kunnen komen, waarmee zowel werker als medewerker een effectief leermoment kunnen hebben met de toets als uitgangspunt.

De centrale vragen in dit onderzoek zijn dan ook:

1. Hoe worden de vier (presentaties, toetsen, pws, spreekvaardigheid) genoemde toetsvormen ingezet op De Werkplaats?
2. Aan de hand van welke beoordelingsmodellen wordt op De Werkplaats feedback gegeven op de verschillende toetsvormen?
3. Hoe wordt de feedback door werker en medewerker gewaardeerd?

Een vraag die nu rijst is wat waardering en beleving nu precies zijn en hoe deze geoperationaliseerd kunnen worden. De begrippen liggen erg dicht bij elkaar en zullen in de praktijk moeilijk kunnen worden gescheiden. Dat zullen wij in het onderzoek dan ook niet gaan doen. Om enig theoretisch onderscheid te maken, baseren we ons op een onderzoek van Jans, Wijngaart, Schilt-Mol, Tuinder & Balogh (2012): de waardering die de deelnemer geeft aan wat hij heeft waargenomen, geïnterpreteerd en beleefd. Omdat deze in de praktijk nogal door elkaar zullen gaan lopen, worden 'ervaring en beleving' als één begrip samengevoegd. In enquêtes zullen de onderstaande metavragen worden beantwoord. Op microniveau worden er vragen gesteld die passend zijn bij de onderzochte toetsvorm/ het deelonderzoek.

Deelvragen

De tijd ontbreekt om alle bestaande toetsvormen te inventariseren en te evalueren. Daarom is er gekozen om een selectie te maken van enkele toetsvormen. Hierbij werd rekening gehouden met dat de toetsvormen te onderzoeken zijn in het tijdsbestek van de derde periode op De Werkplaats. Daarnaast werd er rekening gehouden met het ProFeed onderzoek en tenslotte met de wensen van de studenten. In het onderzoek van de studenten van De Werkplaats van het cohort 2012-2013 worden daarom deze vier verschillende eindproducten onderzocht:

1. Schriftelijke toetsen (testen)
2. Presentaties
3. Profielwerkstukken
4. Schriftelijke (leesvaardigheid) en mondelinge (spreekvaardigheid) toetsen bij twee moderne vreemde talen.

De verschillende deelvragen worden dan ook:

1. Op welke manier wordt op De Werkplaats feedback gegeven op testen en hoe wordt deze feedback door werker en medewerker gewaardeerd?
2. Op welke manier wordt op De Werkplaats feedback gegeven op presentaties en hoe wordt deze feedback door werker en medewerker gewaardeerd?

Overkoepelende inleiding

3. Op welke manier wordt op De Werkplaats feedback gegeven op (profielwerkstuk)verslagen en hoe wordt deze feedback door werker en medewerker gewaardeerd?
4. Op welke manier wordt op De Werkplaats feedback gegeven op een schriftelijke test Nederlands in havo 5?
5. Wat zijn de meest effectieve manieren van feedback bij de verschillende toetsvormen en welke zijn bruikbaar voor andere toetsvormen?

Dit onderzoek wordt uitgevoerd door de COLUU-studenten van De Werkplaats van het cohort 2012-2013. En dit onderzoek richt zich op feedback op verschillende toetsvormen. De doelen van dit onderzoek zijn:

- Een inventarisatie maken van de verschillende manieren van feedback die wordt gegeven op een bepaalde toetsvorm
- De ervaringen van medewerker en werker inventariseren met deze verschillende manieren van feedback
- Het destilleren van verschillende manieren van feedback per toetsvorm.
- Eventueel het destilleren van de 'beste' manieren van het geven van feedback per toetsvorm, rekening houdend met de ervaring en beleving van de werkers en medewerkers.

Deelstudie: Testen: Het schriftelijk schoolexamen Nederlands in havo 5

Inleiding

Iedereen kent het gevoel dat ongeveer halverwege mei ontstaat als je naar je eerste eindexamen gaat. Je hebt slecht geslapen, je bent nerveus. Dit is het moment waarop je moet gaan laten zien wat je de afgelopen jaren geleerd hebt. De laatste keer dat je op school met behulp van een schriftelijke test moet laten zien wat je kunt. Het maken van testen is nog steeds dé manier om te beoordelen of werkers de geleerde stof beheersen. Aangezien leerlingen zo vaak met schriftelijke testen in aanraking komt en ze uiteindelijk willen slagen, is het belangrijk om te bekijken hoe er feedback gegeven wordt op deze schriftelijke testen en op welke processen deze feedback gericht is. In dit onderzoek is gekeken naar de schriftelijke feedback die op De Werkplaats gegeven wordt op een schriftelijke test Nederlands van havo 5 en er zal een advies met betrekking tot het formuleren van deze feedback worden gegeven.

Het onderzoek dat is uitgevoerd heeft allereerst een persoonlijke relevantie voor de onderzoekers. De meest voorkomende toetsvorm is nog altijd de schriftelijke test. Dit kan een kleine schriftelijke overhoring zijn, maar ook een lange test. Aan een dergelijke test is ook feedback verbonden. Het behaalde cijfer op de gemaakte test is een summatieve vorm van feedback – bij een laag cijfer beheerst de werker de stof nog niet goed genoeg en zou er dus nog een keer naar moeten kijken -, maar ook op het antwoordblad zelf is ruimte voor feedback. We willen graag ontdekken hoe we er voor kunnen zorgen dat onze testen in de toekomst niet alleen een indicatie zijn van de stofbeheersing, vaardigheden en leesstrategieën van werkers, maar dat ze ook gebruikt kunnen worden om de werker de volgende stap te laten zetten. Dit onderzoek leert ons dan ook hoe wij in de toekomst een test niet alleen een indicatie van stofbeheersing kunnen laten zijn, maar ook een manier om de werker de volgende stap te laten maken. Wij vinden het dan ook interessant en vooral relevant, om te kijken of er verbeteringen met betrekking tot schriftelijk feedback op testen mogelijk zijn, zodat in de toekomst werkers - door het doornemen van een gemaakte test - de feedback wordt geboden om de volgende stap in hun leerproces te zetten. Door uit te zoeken welke manieren van feedback volgens de theorie als zinvol worden bestempeld en vervolgens te bekijken hoe feedback in de praktijk gegeven wordt, kunnen zowel docenten in opleiding als zittende docenten uit het gegeven advies lering trekken.

Door te bekijken hoe schriftelijk feedback gegeven wordt op een test van Nederlands, daarbij te kijken welke vorm van feedback hier gegeven wordt (FeedUp, FeedBack of FeedForward (Hattie & Timperley, 2007)) en te kijken waarop de feedback gericht is (formatief, summatief of duurzaam (Krijger, 2009b)) kan er iets gezegd worden over de manier waarop feedback gegeven wordt en of dit in de visie van de Werkplaats past. De waardering van de gegeven feedback door de werkers is niet opgenomen in ons onderzoek aangezien de betreffende groep te druk was met de voorbereidingen voor het eindexamen. Wij zijn van mening dat

uiteindelijk zowel de werker, als ook de medewerkers gebaat zijn bij ons onderzoek. Wanneer de medewerker zo optimaal mogelijk feedback geeft, zal de werker sneller in staat zijn om de volgende stap in zijn leerproces te zetten. Hierdoor zal hij dus beter kunnen presteren, wat weer in het belang van de medewerker is (deze hoeft dan immers minder aandacht te besteden aan het herhalen van eerdere leerstof en kan zich richten op de nieuw te leren lesstof).

Meer uitleg over de theorieën en de bijbehorende begrippen van Hattie & Timperley (2007) en Krijger (2009) is te vinden in het overkoepelende theoretische kader dat bij dit onderzoek hoort.

Voor de werker is ons onderzoek relevant, aangezien deze uiteindelijk eindexamen zal gaan doen en hiervoor wil (dient te) slagen. Wanneer de schriftelijke testen van optimale feedback worden voorzien, weet de werker waar gewerkt dient te worden of wat goed wordt beheerst. Daarnaast staat deze feedback zwart op wit en is het individueel, waardoor het – hopelijk - beter blijft. Door optimale feedback op testen te geven, zal de werker eerder de volgende leerstap kunnen zetten en dus weer een stapje dichterbij het behalen van zijn eindexamen zijn.

De meest gebruikte vorm van talige feedback in het onderwijs is correctieve feedback (van Beuningen et al., 2008). Van Beuningen et al. (2008) omschrijven deze vorm van feedback als: “de markering van een fout door de docent”. Correctieve feedback wordt daarnaast onderverdeeld in “directe correctieve feedback” en “indirecte correctieve feedback”. Bij indirecte correctieve feedback geeft de docent alleen aan dat er een fout gemaakt is (bijvoorbeeld door de fout te onderstrepen of deze te voorzien van een foutcode), een voorbeeld uit onze onderzoeksdata hiervan is “Het komt niet stoer of spectaculair over, maar bied wel de meeste kans ...”. Hierbij is de spelfout *biedt* gemarkeerd als fout. Bij directe feedback daarentegen, identificeert de docent niet alleen de fout maar geeft ook de doelvorm” (van Beuningen et al., 2008, 65). Ter illustratie, de directe correctieve feedback bij een gegeven antwoord uit onze data “Ook kunnen ze kiezen voor een rationele en wetenschappelijk veiligheidsbeleid.”. Er is in de literatuur geen overeenstemming of correctieve feedback een goede vorm van feedback is voor het talenonderwijs. Zo is bijvoorbeeld Truscott (1996/2007) geen voorstander van deze vorm, omdat leerders hierdoor onder andere simpeler zouden gaan schrijven om fouten te vermijden (Truscott, 1996). Daarnaast is er ook nog de vraag welke vorm van correctieve feedback het beste zou zijn. Op dit moment wordt vanuit de docentopleidingen voor moderne vreemde talen van de Universiteit Utrecht gezegd, dat indirecte vorm het beste zou zijn en dus de voorkeur geniet. Er wordt daarbij echter niet expliciet gezegd op welk onderzoek ze dit baseren. De redenering erachter wordt wel toegelicht, namelijk dat de werker zelf actief moet nadenken over de fout en hierdoor zijn kennis aan moet spreken wat zijn taalbewustzijn weer stimuleert.

Naast de verschillende vormen van correctieve feedback kan de docent er voor kiezen om gefocust of niet-gefocust te corrigeren. Bij de gefocuste feedback kiest de docent ervoor om slechts een deel van de fouten of het type fouten te corrigeren. Wanneer de docent niet-gefocust feedback geeft worden alle relevante fouten van feedback voorzien (Universiteit Utrecht/COLUU, 2013). Ook over de vraag welke van deze twee vormen de beste zou zijn, bestaat voor zover ons bekend geen overeenstemming binnen de wetenschap.

Dit kwalitatieve onderzoek heeft als doel ons inzicht te geven in de manier waarop schriftelijke feedback wordt gegeven op een schriftelijk schoolexamen Nederlands van havo 5. De hoofdvraag van ons onderzoek is: Op welke manier wordt op De Werkplaats feedback gegeven op een schriftelijke test Nederlands in havo 5? Het hoe en waarom we voor de test Nederlands hebben gekozen wordt verder toegelicht in de methode. Hierbij worden de volgende deelvragen behandeld (1) Welk type feedback geven de medewerkers vanuit de theorie van Hattie & Timperley (2007)? (2) Wat is de relatie tussen bepaalde achtergrondkenmerken³ en vooraf geclassificeerde fouten? (3) Welk advies kan er naar aanleiding van de theorie en het in kaart brengen/bestuderen van de feedbackpraktijk in havo 5 gegeven worden aan de medewerkers van de Werkplaats om de gegeven feedback bij het vak Nederlands bij een test die representatief is voor het eindexamen - indien nodig - te verbeteren?

Wanneer gekeken zou worden naar een test die eerder in het jaar gemaakt is dan zou de verwachting zijn dat, op basis van de visie die er bestaat op de Werkplaats waarbij erg werker-gericht gewerkt wordt, de beoordeling van de test Nederlands erg duurzaam zal zijn (Krijger, 2009). Ook in het onderzoek dat vorig jaar op de Werkplaats is uitgevoerd wordt vanuit bestaande theorieën geconcludeerd, dat er “[...] sprake [moet] zijn van wederzijdse communicatie om van feedback daadwerkelijk iets te kunnen leren.” (Edelbroek et al, 2012). Wanneer wij deze conclusie verbinden met het gedachtegoed van Kees Boeke ligt het ook in de lijn der verwachtingen dat de gegeven feedback ruimte laat voor eigen inbreng door de werker. Het is immers in de geest van Kees Boeke dat het onderwijs niet kan zonder de inbreng van de werker. Omdat we echter gekeken hebben naar de laatste test die de werkers maken voor het eindexamen is de verwachting nu dat de beoordeling vooral formatief zal zijn. Het is belangrijk om de werkers goed voor te bereiden op het eindexamen en daarbij hebben ze naar ons idee het meeste aan een formatieve beoordeling. Er wordt ook verwacht dat er voornamelijk feedback gegeven zou worden op hoe de werkers er nu voor staan (FeedBack in Hattie & Timperley, 2007). Daarnaast wordt verwacht, gezien het feit dat het eindexamen voor de deur staat, dat er ook FeedUp gegeven zal worden om de werkers te informeren welke volgende stappen ze nu nog moeten zetten voor hun eindexamen (Hattie & Timperley, 2007). Wij verwachten dat FeedForward niet wordt gegeven, aangezien het eindexamen al dusdanig dichtbij is, dat er nu te weinig tijd is om nog kleine tussenstappen te benoemen, voordat ze op het uiteindelijke niveau dienen te zijn (Hattie & Timperley, 2007). Ook wordt er verwacht dat de gegeven feedback voornamelijk op de taak en de uitvoering van de taak gericht zijn (Hattie & Timperley, 2007).

³ Wij hebben ervoor gekozen om te kijken naar de verhouding tussen vmbo-instromers en leerlingen die niet vanaf het vmbo zijn ingestroomd, omdat deze leerlingen meer ervaring hebben met het maken van examenteksten aangezien zij al eens eindexamen hebben gedaan. Daarnaast leek het ons interessant om te kijken of er bij dyslectici andere feedback wordt gegeven dan bij niet-dyslectici. Aangezien Nederlands een taalvak is, zou het begrijpelijk zijn wanneer hun fouten vanuit een ander perspectief worden bekeken dan taalfouten van niet-dyslectici, omdat het hier gaat om taalvaardigheid, maar ook hun handicap in ogenschouw genomen zou kunnen worden. Ook kijkt iedere docent natuurlijk net wat anders na –ook al maak je hierover vooraf afspraken–; vandaar dat dit achtergrondkenmerk ons ook belangrijk leek. Ten slotte is het natuurlijk interessant om te kijken of er een verband is tussen het cijfer en de omvang en/of de vorm van de gegeven feedback.

Methodes

Er is gekozen om de feedback op een recent afgenomen test van het vak Nederlands die gemaakt is door de werkers van havo 5 te analyseren. De keuze voor Nederlands komt vanuit het feit dat we wilden kijken naar een vak dat aan een compleet domein gegeven wordt. De enige vakken die hiervoor in aanmerking komen zijn Nederlands en Engels. Bij Engels zijn er het afgelopen jaar veel wisselingen van medewerkers geweest. Dit heeft zijn weerslag gehad op de groep werkers. Daarnaast is Nederlands niet alleen belangrijk als individueel vak, het is ook een vak dat erg veel invloed uitoefent op andere vakken. Doordat Nederlands onze moedertaal is, is het belangrijk dat je goed kunt begrijpend lezen, een goede woordenschat hebt en kunt formuleren om je examens te kunnen maken. Het is dus belangrijk dat de werkers goede feedback ontvangen op de test Nederlands zodat ze die ook kunnen meenemen bij andere examens.

Er is gekozen voor de laatste test Nederlands van de havo 5 groep aangezien deze test bestaat uit het maken van een oud eindexamen. Door het maken van deze test en het verwerken van de feedback die er op gegeven wordt, lijkt het ons dat de werkers optimaal zijn voorbereid op het eindexamen dat eraan zit te komen.

Procedure

De testen die gemaakt zijn door de werkers zijn allemaal verzameld. De test werd gemaakt door 83 van de 87 werkers. Daarvan waren er 33 jongens en 50 meisjes. De leeftijd van de groep varieert van 16-18 ($M = 17,01$; $SD = 0,615$). Het vak Nederlands wordt in havo 5 door twee medewerkers gegeven. Beiden zijn man met de leeftijd van 32 en 31. 55 van de 83 werkers hebben les gehad van docent 1. De andere 28 kregen les van docent 2. De gemaakte testen zijn nadat ze nagekeken waren verzameld en gekopieerd. Op de gekopieerde testen hebben we alle schriftelijk feedback die gegeven werd gemarkeerd. Nadat alle feedback gemarkeerd was, zijn de gegevens per werker in een tabel gezet (zie tabel 1). Daarbij is het onderstaande een coderingsysteem gevolgd.

Codering gebruikt bij analyse testen

FeedBack: iets wordt geclassificeerd als feedback wanneer het puur of grotendeels een constatering is van wat er op dit moment in de test staat. Bovendien valt hieronder de feedback in de vorm van foutcodering aangezien er feedback wordt gegeven op de spelling en dergelijke zoals die op het moment van correctie is. Dat dit onder FeedBack valt blijkt ook uit de literatuur (van Beuningen et al., 2008). Bij dit onderdeel wordt verder geen feedback gegeven over welke volgende stap de werker moet gaan zetten (dit vormt de FeedForward) of hoe het einddoel eruit zou moeten zien (FeedUp).

FeedForward: wanneer de feedback puur of grotendeels gericht is op de volgende stap die de werker moet zetten spreken wij in dit onderzoek van FeedForward. Hierbij wordt verder niet ingegaan op FeedBack of FeedUp.

FeedUp: wanneer de feedback puur of grotendeels gericht is het te behalen einddoel – hoe moet dit eruit zien, wat moet er nog gebeuren om het te behalen, wat moet de werker zelf doen om het doel te bereiken - wordt er gesproken van FeedUp. Er wordt verder geen FeedBack of FeedForward gegeven.

V: op de testen staat regelmatig een grote “V” geschreven. Dit kan duiden op de afkorting voor “vergeten” of dat het antwoord om een andere reden incompleet is. Eventueel volgt er achter deze “V” dan nog de geschreven uitleg over hetgeen dat de werker vergeten is in het antwoord op te nemen zoals “V emoties”. Het is overigens ook mogelijk dat deze “V” er niet bij staat en dat dus alleen de geschreven woordelijke feedback in de tabel is opgenomen.

Foutcodering

i & o: “o” staat voor orthografie-fout en “i” voor interpunctie-fout. Staat er in de tabel bijvoorbeeld “1x o”, dan geeft dat aan dat er op de test één keer is aangegeven dat er een orthografiefout is gemaakt. Op het moment dat er niets wordt gezegd over dergelijke fouten, dan zijn deze of niet gemaakt, of niet opgenomen in de schriftelijke feedback.

Strepen en cirkels: strepen en cirkels werden zowel gebruikt om foutcodering aan te geven, maar ook om aan te geven dat het omcirkelde/onderstreepte gedeelte van het antwoord fout was. Hierdoor moest er steeds gekeken worden wat de exacte betekenis van de feedback was. Wanneer bleek dat de streep of cirkel verbonden was met een foutcode, is deze niet meegeteld als losse streep of cirkel. Ook wanneer er een cirkel om (een gedeelte van) een antwoord stond met daarbij een verbindingsslijn naar woordelijke feedback, dan is deze cirkel niet meegeteld.

Tabel 1: Gebruikte tabel om de gegeven schriftelijke feedback op testen te inventariseren

Naam werker (cijfer; eventueel vmbo instroom/dyslexie, les van)			
	FeedBack	FeedForward	FeedUp
Proces			
Product/ taak	Bijvoorbeeld: “Veel te veel woorden”		Bijvoorbeeld: “Bij C.E. geen tip-ex!”
Zelfregulatie			

Na de inventarisatie van alle data zijn de gegevens geanalyseerd. Allereerst is er gekeken welke feedback er over het algemeen gegeven werd. Na deze algemene inventarisatie van feedback zijn we de gegevens gaan sorteren op basis van verschillende factoren. De eerste factor waar naar gekeken werd is het verschil in schriftelijke feedback tussen werkers die een voldoende gehaald hadden en werkers die een onvoldoende hadden (respectievelijk 54 en 29). Er is een splitsing gemaakt tussen onvoldoendes en voldoende om te bekijken of er een verschil is in schriftelijke feedback tussen werkers die een onvoldoende scoren en werkers die een voldoende scoren. Onder een onvoldoende wordt een 5,5 of lager verstaan. In totaal zijn er 29 onvoldoendes gehaald (van de 83 testen) variërend van een 3,1 tot 5,5. De voldoende variëren van 5,6 tot 8,3. Omdat de hoeveelheid onvoldoendes niet overeenkomt met het aantal voldoende zijn er gemiddeldes berekend voor de verschillende vormen van schriftelijke feedback, zodat er iets meer gezegd kan worden over verschillen en overeenkomsten (zie tabel 2). Hierna werd een onderscheid gemaakt de feedback gegeven aan jongens (33) en aan meisjes (50) (zie tabel 3). In tabel 6 is het verschil tussen de schriftelijke feedback die gegeven wordt door de twee medewerkers te zien. Ook is er gekeken naar het verschil tussen schriftelijke feedback die gegeven is aan werkers die van het vmbo zijn ingestroomd (totaal 6) en werkers die alleen de

havo hebben gedaan of van het vwo zijn ingestroomd in havo 4 (totaal 77) (zie tabel 4). Het verschil in schriftelijke feedback tussen werkers met en zonder dyslexie is de laatste factor die ook geanalyseerd is (respectievelijk 58 en 25) en is te zien in tabel 5. Ook bij deze laatste vier achtergrondkenmerken zijn de gemiddeldes berekend zodat er iets gezegd kan worden over de verschillen en overeenkomsten.

Analyse

Voor de kwantitatieve analyses die de relatie tussen de verschillende variabelen laat zien en die gebruikt kunnen worden bij het beantwoorden van onderzoeksvraag twee zijn eenvoudige crosstabulations uitgevoerd.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1

In de eerste onderzoeksvraag stonden de typen feedback, namelijk FeedBack, FeedForward en FeedUo, centraal. Het eerste wat opvalt wanneer er gekeken wordt naar de verzamelde gegevens is dat er voornamelijk FeedBack gegeven is op het product/ de taak en minder op proces en zelfregulatie. Dit is gebeurd bij alle gemaakte testen. De FeedBack die gegeven werd varieert van woordelijke opmerkingen als (“Geen opsommingstekens, ook hier is het niet goed lopend. Gebruik signaalwoorden.” en “Het is een samenvatting, jij bent niet de schrijver.”) tot foutcoderingen en het gewoon onderstrepen van fouten. Daarnaast is er in drie gevallen FeedUp gegeven. Dit waren concrete tips wat wel en niet te doen bij het eindexamen (“Nooit met rood schrijven! Zeker niet op C.E.”). Wat verder opvalt, is dat de feedback die gegeven wordt voornamelijk formatief is (“Let op aantal woorden!” en “geen voorbeelden noemen”). Er wordt aangegeven hoe de werker er voor staat en wordt bekeken op welke manier de kloof wordt gedicht tussen de huidige stand van zaken en het gewenste eindresultaat. Dat is ook te zien aan het feit dat er voornamelijk FeedBack gegeven wordt (hoe sta je er nu voor?). Schriftelijke FeedForward is niet gegeven door de medewerkers aan de werkers bij deze test.

Onderzoeksvraag 2

In de tweede onderzoeksvraag hebben we gezocht naar relaties tussen achtergrondkenmerken en de geclassificeerde fouten. De eerste vergelijking betrof die tussen het behaalde cijfer en de schriftelijke feedback (namelijk: orthografie, interpunctie, cirkels, strepen, vraagteken, uitroepetekens en haakjes) gegeven op de test (zie tabel 2). Te zien is dat de werkers die een onvoldoende hebben gehaald gemiddeld meer feedback krijgen op het gebied van orthografie. Ook staan er meer cirkels, strepen en vraagtekens op hun test geschreven. De werkers die een voldoende hebben gehaald krijgen meer schriftelijke feedback op het gebied van interpunctie. Daarnaast krijgen ze meer uitroepetekens en worden er meer dingen tussen haakjes gezet door de medewerkers.

Tabel 2: Vergelijking van het behaalde cijfer met de gegeven schriftelijke feedback.

Cijfer	Orthografie	Interpunctie	Cirkels	Strepen	Vraagteken	Uitroepetekens	Haakjes
3,1-5,5	4,83	1,21	0,76	1,03	0,28	0	0
5,6-8,3	4,35	1,37	0,72	0,94	0,13	0,02	0,11

Naast de vergelijking van de cijfers met de schriftelijke feedback werd er ook gekeken naar de relatie tussen de schriftelijke feedback en de achtergrondkenmerken van de groep werkers (jongen of meisje; vmbo-instroom of niet; wel of geen dyslexie; les van docent 1 of docent 2) (zie tabel 3 tot 6). Over het algemeen zijn de verschillen tussen jongens en meisje klein (zie tabel 3). Soms krijgen de meisjes minder schriftelijke feedback (orthografie, strepen en vraagtekens). Op de andere punten krijgen de jongens minder feedback (interpunctie, cirkels, uitroeptekens, haakjes). Alleen het verschil tussen jongens en meisjes wat betreft orthografie is aanzienlijk. Jongens krijgen veel meer feedback hierop.

De verschillen in schriftelijke feedback tussen werkers die van het vmbo komen en werkers die altijd op de havo hebben gezeten of van het vwo komen zijn niet heel erg groot. Alleen krijgen de werkers die zijn ingestroomd van het vmbo aanzienlijk meer feedback op de orthografie (3,16 tegen 22).

Dyslectici krijgen niet veel meer schriftelijke feedback dan dat niet-dyslectici krijgen. Op meerdere punten krijgen niet-dyslectici meer feedback dan dyslectici (orthografie, strepen, uitroeptekens en haakjes). De schriftelijke feedback op het gebied van orthografie is zelfs zes keer zo hoog. Dyslectici krijgen vooral feedback op interpunctie en krijgen veel strepen op hun test.

Van de twee medewerkers die de testen hebben nagekeken is Docent 2 de medewerkers die het meeste let op orthografie en interpunctie en die de meeste strepen zet. Hij maakt daarentegen (bijna) geen gebruik van cirkels, vraagtekens, uitroeptekens en haakjes. Docent 1 geeft net iets minder schriftelijke feedback op het gebied van orthografie en interpunctie maar maakt meer gebruik van de andere tekens.

Tabel 3: Relatie tussen het achtergrondkenmerk "jongen-meisje" en vooraf geclassificeerde fouten. In de tabel is te zien hoeveel fouten een jongen of meisje gemiddeld maakte in de orthografie & interpunctie en de hoeveelheid cirkels, strepen, vraagtekens, uitroeptekens en haakjes die gemiddeld werden genoteerd op de toets.

Geslacht	Orthografie	Interpunctie	Cirkels	Strepen	Vraagtekens	Uitroeptekens	Haakjes	Totaal
Jongen	5,36	1,30	0,67	1,03	0,27	0	0,06	8,69
Meisje	3,96	1,32	0,78	0,94	0,12	0,02	0,08	7,22
Totaal	9,32	2,62	1,45	1,97	0,39	0,02	0,14	15,91

Tabel 4: Relatie tussen het achtergrondkenmerk "vmbo-instroom of niet" en vooraf geclassificeerde fouten. In de tabel is te zien hoeveel fouten werkers die van verschillende niveaus gemiddeld maakte in de orthografie & interpunctie en de hoeveelheid cirkels, strepen, vraagtekens, uitroeptekens en haakjes die gemiddeld werden genoteerd op de toets.

Niveau	Orthografie	Interpunctie	Cirkels	Strepen	Vraagtekens	Uitroeptekens	Haakjes	Totaal
Havo/vwo instroom	4,55	1,31	0,69	0,99	0,18	0,01	0,08	7,81
vmbo instroom	4,17	1,33	1,33	0,83	0,17	0	0	7,83
Totaal	8,72	2,64	2,02	1,82	0,35	0,01	0,08	15,64

Tabel 5: Relatie tussen het achtergrondkenmerk “wel of geen dyslexie” en vooraf geclassificeerde fouten. In de tabel is te zien hoeveel fouten werkers die wel of geen dyslexie hebben gemiddeld maakte in de orthografie & interpunctie en de hoeveelheid cirkels, strepen, vraagtekens, uitroepetekens en haakjes die gemiddeld werden genoteerd op de toets.

Dyslexie	Orthografie	Interpunctie	Cirkels	Strepen	Vraagtekens	Uitroepetekens	Haakjes	Totaal
Niet	4,19	1,10	0,72	0,78	0,21	0,02	0,08	7,1
Wel	5,28	1,8	0,76	1,44	0,12	0	0	9,4
Totaal	9,47	2,9	1,48	2,22	0,33	0,02	0,08	16,5

Tabel 6: tussen het achtergrondkenmerk “les van docent 1 of docent 2” en vooraf geclassificeerde fouten. In de tabel is te zien hoeveel fouten de twee medewerkers gemiddeld aangaven in de orthografie & interpunctie en de hoeveelheid cirkels, strepen, vraagtekens, uitroepetekens en haakjes die gemiddeld door hen werden genoteerd op de toets.

Mede-werker	Orthografie	Interpunctie	Cirkels	Strepen	Vraagtekens	Uitroepetekens	Haakjes	Totaal
Docent 1	3,8	1,07	1,04	0,95	0,27	0,02	0,09	7,24
Docent 2	5,9	1,79	0,14	1,04	0	0	0,04	8,91
Totaal	9,7	2,86	1,18	1,99	0,27	0,02	0,13	16,15

Conclusie en Discussie

Ons onderzoek is vormgegeven aan de hand van de volgende hoofdvraag: Op welke manier wordt op De Werkplaats feedback gegeven op een schriftelijke test Nederlands in havo 5? Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden is deze uitgewerkt in de volgende deelvragen: (1) Wat voor een type feedback geven de medewerkers vanuit de theorie van Hattie & Timperley (2007)? (2) Wat is de relatie tussen bepaalde achtergrondkenmerken en vooraf geclassificeerde fouten? (3) Welk advies kan er naar aanleiding van de theorie en het in kaart brengen/bestuderen van de feedbackpraktijk in havo 5 gegeven worden aan de medewerkers van de Werkplaats om de gegeven feedback bij het vak Nederlands bij een test die representatief is voor het eindexamen - indien nodig - te verbeteren? Hieronder worden onze bevindingen met betrekking tot deze vragen uitvoerig besproken.

Voorafgaand aan het onderzoek zijn een aantal verwachtingen geformuleerd. Aansluitend bij het gedachtegoed van Kees Boeke was de verwachting dat de gegeven schriftelijke feedback voornamelijk duurzaam (naar Krijger, 2009) zou zijn wanneer de test op een eerder moment afgenomen zou worden. Aangezien dit de laatste test voor het eindexamen is wordt er verwacht dat de beoordeling voornamelijk formatief zal zijn om de werkers zo goed mogelijk van feedback te voorzien voor het eindexamen. Daarnaast werd er verwacht dat er FeedBack en FeedUp gegeven zal worden op de test en dus geen FeedForward (naar Hattie & Timperley, 2007) om de werkers optimaal voor te bereiden op het eindexamen. De laatste verwachting was dat de feedback vooral gericht zou worden op de uitvoering en het proces (naar Hattie & Timperley, 2007) wederom als beste voorbereiding op het nog te maken eindexamen.

Het blijkt dat de feedback die gegeven wordt op de test inderdaad voornamelijk formatief is. Daarnaast wordt er op iedere test FeedBack gegeven, voornamelijk op product/taak en niet op proces en zelfregulatie. Op drie testen wordt ook FeedUp gegeven. Het feit dat er weinig FeedUp gegeven wordt lijkt een gemiste kans. Juist gezien het feit dat dit laatste testmogelijkheid is om feedback op te geven voor het eindexamen, zou het goed

zijn wanneer er aangegeven wordt wat de werker nog kan doen zodat hij zijn eindexamen zal halen. Natuurlijk is het goed om Feedback te geven, maar FeedUp zou hier een stuk nuttiger zijn. In principe zou de werker namelijk reeds moeten weten waar hij op dat moment, het gaat er juist om wat hij nog moet doen om het einddoel – het eindexamen – te behalen.

Over het algemeen ontvangen werkers met een onvoldoende meer schriftelijke feedback dan werkers met een voldoende (zie tabel 2). Werkers met een voldoende krijgen maar op drie punten meer schriftelijke feedback, namelijk op het gebied van orthografie, het aantal uitroeptekens en haakjes dat op de test geschreven wordt. Waarom werkers met een voldoende meer schriftelijke feedback krijgen op het gebied van interpunctie zou verklaard kunnen worden door het feit dat deze werkers gewoonweg meer en langere antwoorden geven waardoor ze de voldoende hebben gehaald, maar waardoor ze ook meer interpunctiefouten kunnen maken. Verder is goed te zien dat de werkers met een onvoldoende meer feedback ontvangen dan de werkers met een voldoende. De werkers met een onvoldoende hebben het meer nodig dan de werkers met een voldoende. Deze uitkomst is zeer logisch en ligt daarmee in de lijn der verwachtingen.

Er zijn een aantal opvallende verschillen die hier verder uitgelegd zullen worden. Bij jongens en meisjes is het verschil in feedback op orthografie noemenswaardig. Meisjes zijn over het algemeen beter in taal dan jongens (Ministerie van Onderwijs, 2011) en de gegevens uit ons onderzoek lijken dit te bevestigen. De andere verschillen zijn vrij klein (zie tabel 3).

Werkers die van het vmbo komen, krijgen niet veel minder schriftelijke feedback dan de andere werkers. De verwachting was dat dit wel het geval zou zijn, omdat deze werkers al een keer een eindexamen hebben gedaan en dus al beter zouden moeten weten hoe ze zich voor moeten bereiden op een eindexamen. In de praktijk van deze twee docenten blijkt er geen onderscheid gemaakt te worden tussen de twee groepen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de werkers die van het vmbo zijn ingestroomd al wel meegemaakt hoe een eindexamen werkt, maar dat betekent niet dat ze zich niet meer hoeven voorbereiden op het eindexamen dat er nu aan komt. Er zitten bovendien verschillen tussen de eindexamens van de havo en het vmbo. Dat verklaart wellicht ook waarom de verschillen klein zijn.

Wat betreft de dyslectici is de opvallendste uitkomst dat zij veel minder feedback op het gebied van orthografie krijgen (zie tabel 5). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat dyslectici zich veel bewuster zijn van het feit dat ze moeite hebben met taal en daardoor beter letten op wat ze schrijven. Mensen zonder dyslexie willen nog al eens te snel gaan en lezen daardoor makkelijker over fouten heen. Mensen met dyslexie zijn zich zo bewust van hun handicap dat ze er bewuster mee om gaan. Wat een aannemelijkere verklaring zou kunnen zijn is dat de dyslectici het examen veelal op de computer hebben geschreven. Aangezien Word natuurlijk beschikt over een spellingscorrector zou het heel goed mogelijk zijn dat de meeste orthografiefouten uit de toets zijn gehaald met behulp van deze spellingscorrector. Daarnaast zou het kunnen zijn dat de docenten, juist omdat de werkers dyslectisch zijn, de fouten minder aanstrepen. Een aanbeveling voor verder onderzoek zou kunnen zijn om te onderzoeken of dyslectici die een test met de computer maken minder orthografiefouten maken dan dyslectici die een test met de hand schrijven. Naar aanleiding van een dergelijk vervolgonderzoek zouden er ook onderbouwde uitspraken kunnen worden gedaan over deze uitkomst van ons onderzoek.

Er zitten geen grote verschillen tussen de twee medewerkers die de test hebben nagekeken (zie tabel 6). Dit is een goed teken, want het betekent dat de medewerkers op een zelfde manier naar de testen kijken. Een goede verklaring hiervoor is, dat de test een oud eindexamen is, waar natuurlijk een uitgebreid antwoordmodel bij hoort. Wat betreft orthografie is er een aanzienlijk verschil tussen de twee medewerkers. Dit kan verklaard worden door het feit dat er in de groep van docent 2 relatief gezien een aantal werkers zijn die veel orthografische fouten maken. In die groep zitten vier (van de 28) werkers die tien fouten of meer gemaakt hebben (14,3%). De groep van docent 1 heeft drie werkers (van de 55) die tien fouten of meer gemaakt hebben (5,5%). Hierdoor krijg je een vertekend beeld. De belangrijkste conclusie die uit de tabel gehaald kan worden is dat de werkers uit de verschillende klassen ongeveer evenveel fouten maken op het gebied van interpunctie. De verschillen die bestaan tussen de twee medewerkers hebben waarschijnlijk te maken met het feit dat iedere docent een eigen stijl van nakijken heeft. Docent 1 maakt meer gebruik van tekens als cirkels, vraagtekens, uitroepetekens en haakjes terwijl docent 2 meer gebruik maakt van strepen om dingen aan te geven.

Aanbevelingen

Het belangrijkste advies dat wij de medewerkers willen geven is het aanbrengen van variatie in de te geven feedback. Zoals gezegd is er nu hoofdzakelijk sprake van FeedBack op de taak, maar de werker is juist ook heel erg gebaad bij FeedForward en FeedUp. Het is eigenlijk slechts een kleine stap extra om van FeedBack naar FeedForward of FeedUp te gaan, aangezien er in de gegeven FeedBack vaak impliciete FeedForward of FeedUp zit.

Een eerste aanbeveling die gedaan wordt met betrekking tot vervolgonderzoek is het op breder vlak nagaan hoe er feedback wordt gegeven op testen. In dit onderzoek is er gekeken naar één test, maar het lijkt ons zeer interessant om te gaan bekijken hoe er op andere testen feedback gegeven wordt. Daarbij valt bijvoorbeeld te denken aan het bekijken van testen van één vak door een jaar heen. Is er een lijn te ontdekken in hoe de feedback gegeven wordt? Ook zou er gekeken kunnen worden naar testen van verschillende vakken of naar testen uit verschillende leerjaren. Er zijn nog legio mogelijkheden op dit gebied om meer te weten te komen over hoe er schriftelijke feedback gegeven wordt op testen.

Een punt waar rekening mee moet worden gehouden tijdens vervolgonderzoek is dat wij in ons onderzoek zagen dat het belangrijk is dat de docenten van wie de testen worden bekeken zo min mogelijk of het liefst niets afweten van het doel van het onderzoek. Wanneer de docent wel op de hoogte is van wat er precies onderzocht gaat worden, dan bestaat de kans dat degene daar rekening mee houdt tijdens het nakijken en dus op een andere manier nakijkt dan anders.

Wat opviel in dit onderzoek is dat er alleen maar feedback gegeven werd op het product/ de taak. Het zou juist beter zijn om feedback te geven op het proces, vooral als gekeken wordt naar de leerstrategieën die de werkers moeten ontwikkelen. Ook zou er gekeken moeten worden naar zelfregulatie. Wanneer deze twee aspecten ook meegenomen worden in de feedback, bestrijkt de feedback het gehele spectrum van de vaardigheden waarnaar gekeken wordt. In vervolgonderzoek zou uitgezocht kunnen worden hoe er voor gezorgd kan worden dat er niet alleen feedback gegeven wordt op het product/ de taak, maar ook op proces

en zelfregulatie. Daarnaast werd er erg weinig FeedUp gegeven terwijl dit wel werd verwacht. Het is ook aan te raden na te gaan hoe dit verbeterd kan worden.

De waardering van de gegeven feedback door de werkers is niet opgenomen in ons onderzoek aangezien de betreffende groep te druk was met de voorbereidingen voor hun eindexamen. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te kijken naar de waardering die de werkers aan de feedback geven. Op deze manier verkrijgt je niet alleen een beeld van de feedback die gegeven wordt, maar ook of deze feedback gewaardeerd wordt en of de werkers hem meenemen naar een volgende test. Door de werker te vragen naar de waardering van de feedback kan er ook gekeken worden of de werker vindt dat er bepaalde feedback ontbreekt.

Reflectie

Met het doen van dit praktijkgericht onderzoek zijn wij tegen weinig problemen aangelopen. De problemen – wat overigens een zeer groot woord is – waren voornamelijk praktisch en organisatorisch van aard. Deze “problemen” zouden ondervangen kunnen worden door het PGO tijdens stage 1 in plaats van stage 2 te plaatsen.

De samenwerking is goed verlopen en beide auteurs hebben elkaar aangevuld wat betreft hun kwaliteiten. Af en toe moest er extra overlegd worden, aangezien de verschillende achtergronden in verschillende aanpakken resulteerden, maar uiteindelijk is het onderzoek hier alleen maar beter van geworden.

Wij zijn tevreden over het verloop van het onderzoek en het behaalde resultaat. Onze bevindingen, met bijbehorende aandachtspunten, nemen wij zelf dan ook zeker mee naar de (toekomstige) lespraktijk.

Deelstudie: Presentaties

Samenvatting

Deze studie was erop gericht om een antwoord te krijgen op de vraag: 'Op welke manier wordt er op De Werkplaats Kindergemeenschap feedback gegeven op mondelinge presentaties en hoe wordt deze feedback door de werker en medewerker ervaren?' Met het antwoord op deze vraag wilden we verschillende manieren van feedback presteren en duidelijk maken welke manier van feedback geven werkers het prettigst vinden en als meest effectief ervaren. Dit deden we door middel van vier casestudies: Bij ANW, Nederlands, Wiskunde en Engels werden presentaties en de feedback daarop geobserveerd, werkers en medewerkers geïnterviewd en de opdrachten geanalyseerd. In totaal betekende dit vier interviews met medewerkers, elf met werkers en elf geobserveerde interviews. In de casestudies is gekeken naar de doelen voor de presentaties, de manier van feedback die is gegeven en hoe deze gewaardeerd wordt door de medewerker en werkers. Verwacht werd dat het doel van de presentatie overeen zou komen met de manier en die inhoud van de feedback die gegeven werd. Zoals in de inleiding is uitgelegd, hebben we hier onderscheid gemaakt tussen verschillende niveaus op basis van Hattie and Timperley (2007): proces, taak, inhoud, zelfregulatie en individu.

Presentaties zijn uitermate geschikt om de inhoud beter te laten bekijken bij leerlingen. Presentaties kunnen echter nog veel meer interessante doelen hebben. Zo is het een mooie werkvorm om wat afwisseling te creëren in de les. Leerlingen vinden het leuk om eens naar medeleerlingen te luisteren in plaats van alweer naar de leraar. Daarnaast is het gebruik van presentaties als toetsvorm uiteraard onmisbaar voor het oefenen van presentatievaardigheden. Leerlingen ervaren dit ook als belangrijk en waarderen feedback op dit punt dan ook enorm. Hieronder vindt u een overzicht van de meest opvallende resultaten.

Vak	Doel (summatief, formatief, duurzaam)	Doel (proces, taak, inhoud, individu, zelfregulatie)	Feedback (proces, taak, inhoud, individu, zelfregulatie)	Cijfer voor presentatie	Manier (hoe wordt er feedback gegeven)	Door wie	Waardering feedback tijdens proces	Waardering feedback na presentatie
Engels	Formatief	Taak, inhoud	Taak, inhoud	Nee	Mondeling in instructie, rubric	Werkers, medewerkers	--	-
Nederlands	Formatief	Inhoud	Inhoud	Nee	Mondeling in instructie	Werkers, medewerkers	-	+/-
ANW	Formatief	Proces, taak, inhoud	Proces, taak, inhoud	Ja, SE	Mondeling in instructie, schriftelijk, evaluatieverslag	Werkers, medewerkers	+/-	+
Wiskunde	Formatief	Proces, taak, inhoud	Taak, inhoud	Ja	Mondeling in instructie	Werkers, medewerkers	+/-	+

De belangrijkste aanbevelingen zijn:

Aanbeveling 1: Maak gebruik van presentaties voor afwisseling, kennisverrijking en tijdwinst.

Aanbeveling 2: Geef de leerlingen een cijfer, al dan niet als onderdeel van een verslag. Zonder cijfer zijn werkers minder gemotiveerd om zich goed voor te bereiden. De leeropbrengst zal dan minder zijn en aan de feedback wordt minder waarde gehecht.

Aanbeveling 3: Werk met een rubric. Het is aan te raden duidelijk aan te geven wat er van de leerling verwacht wordt. Dit geeft ze houvast en het motiveert doordat het helder is waar werkers nu staan en waar ze naar toe kunnen/moeten groeien.

Aanbeveling 4: Laat andere werkers eveneens feedback geven en doe dit door middel van het geven tops, tips en afsluitende tops. Het is gebleken dat werkers de feedback van andere werkers zeer waarderen. Het is dan wel noodzakelijk een open sfeer te creëren waarin leerlingen de feedback durven te uiten en op een nette manier te verwoorden zodat het niet aanvallend overkomt op de leerling op wie het betrekking heeft. Hierbij wordt het top-tip-top systeem het meest door de werker gewaardeerd. De tips kan de werker dan meenemen, maar door de afsluitende tops heeft de leerling het gevoel dat hij of zij iets heeft gepresteerd.

Aanbeveling 5: Maak presentaties en de beoordeling meer 'duurzaam', in plaats van de veelgebruikte formatieve vorm. Bij de duurzame manier van beoordelen worden leeropbrengsten van werkers vergeleken met de leeropbrengsten van de werker zelf zoals die zich in de tijd voordoen. Dit kan onder meer wanneer er gebruik zal worden gemaakt van persoonlijke leerdoelen van een werker. Daarnaast kan een combinatie van portfolio en rubric een goed middel zijn om de ontwikkeling van de werker te volgen.

Inleiding

Van afgestudeerden wordt steeds vaker verwacht dat zij in de toekomst in hun werk een mondelinge presentatie kunnen geven of een publiek kunnen toespreken. Het effectief en prettig kunnen spreken, zeker voor een groter publiek, draagt bij aan een goede informatieoverdracht die van belang is bij bijvoorbeeld workshops, voorlichtingen en lezingen. Van studenten wordt er dan ook tijdens hun studie verwacht dat zij al enigszins kennis hebben gemaakt met deze vorm van informatieoverdracht. Bijvoorbeeld in de vorm van spreekbeurten wordt met deze vorm van informatieoverdracht al kennisgemaakt op de basisschool en deze vorm wordt vervolgens veelvuldig en veelzijdig ingezet op middelbare scholen. In al deze jaren wordt een basis gelegd voor goede mondelinge taalvaardigheid die van pas komt in het latere beroepsleven.

Doel en middel presentaties

Presentaties zoals wij die onderzoeken definiëren wij als het mondeling aan publiek tonen overbrengen van informatie. Presentaties kunnen een doel an sich zijn, dan spreken we over het 'leren presenteren', maar het kan ook een middel zijn om, zoals de definitie ons meegeeft, mondeling en voor publiek informatie te delen. De vraag is nu wat er dan geleerd moet worden wanneer we het hebben over 'mondelinge presentaties' en 'leren presenteren'. En daarnaast rijst de vraag welke doelen deze mondelinge presentaties dan kunnen hebben: waarvoor is het een middel of kan het een middel zijn?

Mondelinge presentaties en de eisen die aan mondelinge presentaties werden gesteld werden in 2009 inzichtelijk gemaakt. Toen is namelijk het 'Referentiekader doorlopende leerlijnen taal en rekenen' gelanceerd. Dit referentiekader is opgesteld om zo de prestaties van leerlingen op het gebied van rekenen en taal te verbeteren. In dit referentiekader is vastgelegd wat leerlingen moeten kennen en kunnen als het gaat om Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Het gaat daarbij om basiskennis en -vaardigheden die voor alle leerlingen van belang zijn (Ministerie van OCW, 2009). Voor elk niveau is er basiskennis of een -vaardigheid vastgelegd die de leerling moet kennen of beheersen. Ook het mondeling presenteren is in dit referentiekader opgenomen. Een van die basisvaardigheden bij 'taal' is namelijk de mondelinge vaardigheid en deze is verdeeld in drie subdomeinen: gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid. In dit referentiekader vinden we dan ook wat elke leerling op een bepaald niveau moet kunnen met betrekking tot spreekvaardigheid of algemener met betrekking tot mondelinge vaardigheden.

In 2011 heeft Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling (2011) duidelijk gemaakt wat de doelen of functies zijn van praktijktoetsen. Onder deze praktijktoetsen blijken ook presentaties te vallen. Deze praktijktoetsen heeft het Cito vergeleken met schriftelijke toetsen. Uit deze vergelijking blijkt dat schriftelijke toetsvormen voornamelijk worden gebruikt ter resultaatbepaling na afloop van een serie lessen en dergelijke toetsen zijn vaak gericht op kennis van concepten, principes, feiten, procedures en dergelijke. Schriftelijke toetsen zijn daarmee dus vaak summatief: de toets wordt gebruikt om te beoordelen waar de leerling op dat moment staat. Praktijktoetsen daarentegen vormen vaker een integraal onderdeel van het leerproces. Deze bestaan uit een geheel van instructie, verwerking en toetsing in één. Het is dan ook meer dan alleen een middel om vast te stellen waar de leerling op dat moment staat. Vaak wordt er tijdens praktijktoetsen een beroep gedaan op complexe vaardigheden die hogere denkprocessen vereisen en waarbij leerlingen nieuwe informatie verbinden met eerder opgedane kennis, persoonlijke ervaringen en interesses. Hogere-orde vaardigheden, zoals kritisch denkvermogen en problemen oplossen, kunnen hier goed mee getoetst of inzichtelijk gemaakt worden. Gezien deze doelen of functies zijn praktijktoetsen dus vaker formatief: ze zijn gericht op het leerproces. Bij deze toetsvorm wordt er dus niet alleen gekeken naar waar de leerling op dat moment staat, maar dan zijn toetsen voornamelijk bedoeld als een middel om dichterbij het gewenste eindresultaat te komen. Hoewel Cito (2011) presentaties onder formatieve praktijktoetsen rekent, wil dit natuurlijk niet zeggen dat toetsen altijd formatief worden gebruikt. Presentaties kunnen namelijk ook alleen als summatieve toetsvorm, voor resultaatbepaling, gebruikt worden. Daarnaast is er nog een derde functie van toetsen, namelijk de duurzame functie. Hierbij worden leeropbrengsten van leerlingen vergeleken met de leeropbrengsten van de leerling zelf zoals die zich in de tijd voordoen. Een functie van beoordelen die, zoals ook in de algemene inleiding is te lezen, terug te zien zou moeten/kunnen zijn op De Werkplaats, omdat de visie van De Werkplaats aansluit bij deze manier van beoordelen. Of dit ook daadwerkelijk het geval is, zullen we later zien.

Kortom, presentaties kunnen op verschillende manieren worden ingezet. Ze kunnen als toetsvorm worden gebruikt, zowel op een summatieve, formatieve als duurzame manier, maar ze kunnen ook een doel op zich zijn wanneer er sprake is van het 'leren presenteren'. Ten derde kan het delen van informatie een doel zijn van een mondelinge presentatie. De eerste twee functies worden met name gebruikt in settings waar geleerd of geselecteerd wordt; een middelbare school is daar een voorbeeld van. De derde functie zien we op veel

terreinen terug, zoals in het bedrijfsleven, op feesten of op televisie; overal waar iemand voor een publiek een mededeling doet is er immers sprake van een presentatie.

Feedback

Het leggen van de basis voor het geven van een goede mondelinge presentatie zien we veelvuldig gebeuren op De Werkplaats; presentaties zijn daar een veel gebruikte werk- en toetsvorm. Vanaf de eerste klas tot aan het examenjaar worden leerlingen meermaals geacht presentaties te geven voor vrijwel alle vakken die gevolgd worden. De ene keer gaat het om bijvoorbeeld de uitspraak van een bepaalde taal, de andere keer gaat het om de overdracht van vakinhoudelijke kennis. Soms is het wel voor een cijfer, soms niet. De ene keer wordt er wel aandacht besteed aan de vorm, de andere keer gaat het enkel om de inhoud. De manier waarop medewerkers presentaties in hun lessen incorporeren loopt erg uiteen: dit heeft onder meer te maken met de uiteenlopende doelen die presentaties kunnen hebben, de doelen van docenten, hun affiniteit met de vorm presentaties en het vak dat zij geven.

Om presentaties zo goed mogelijk te kunnen geven of te doorstaan, moet je ze leren geven. Zoals reeds is genoemd in de algemene inleiding, is de manier van feedback geven van groot belang om dit leerproces te bevorderen. De manier waarop feedback op presentaties wordt gegeven en de inhoud van die feedback, zou idealiter nauw samen moeten hangen met het doel (of de doelen) van de presentatie: anders worden leerlingen beoordeeld op iets anders dan wat oorspronkelijk het doel was. Op welke manier de feedback vormgegeven wordt bij presentaties is nauwelijks bekend en ook weten we eigenlijk nog niets over de ervaring en beleving van de feedback op presentaties.

Deze deelstudie is er, in lijn met het hoofdonderzoek, op gericht om een inventarisatie te maken van de verschillende manieren van feedback op mondelinge presentaties op De Werkplaats. Aangezien de manier van feedback afhankelijk is van de functie van de presentatie, zal dit ook nagegaan moeten worden. Daarnaast zal er gekeken worden naar de ervaring van de medewerker en de werker om aan de hand van deze bevindingen een advies uit te kunnen brengen over welke manier van feedback het meeste gewaardeerd wordt.

Methode

Het doel van het onderzoek is enerzijds een inventarisatie te maken van de manieren waarop feedback op presentaties wordt gegeven en anderzijds om een inventarisatie te maken van de best practises –welke manier van feedback geven ervaren werkers als meest prettigst- met betrekking tot feedback op presentatie. Dit doen we aan de hand van vier casestudies: Engels, Nederlands, ANW en Wiskunde. De vragen die hierbij centraal staan zijn: welk doel of doelen hebben de presentaties; welke manieren er zijn om feedback te geven op presentaties en hoe wordt dat door zowel de docent als de leerling ervaren? Onze hypothese is namelijk dat het doel samenhangt met de feedback die de werkers krijgen. De hoofdvraag van het onderzoek luidt dan ook: *op welke manier wordt er op De Werkplaats Kindergemeenschap feedback gegeven op mondelinge presentaties en hoe wordt deze feedback door de werker en medewerker ervaren?*

Om aan te sluiten bij het Profeet onderzoek heeft dit onderzoek plaatsgevonden in team zes, leerjaar vier. In totaal hebben we vier medewerkers, van de vakken Nederlands, Engels, wiskunde en algemene natuurwetenschappen en elf werkers geïnterviewd, van wie we elk een presentatie hebben geobserveerd. Bij Nederlands, wiskunde en ANW hebben we elk drie presentaties geobserveerd en bij Engels twee. Het aantal is met name om praktische redenen zo uitgevallen: er waren niet meer vakken die een presentatie vroegen binnen de tijd die we voor het onderzoek hadden en organisatorisch was het niet mogelijk om ook op andere tijdstippen presentaties te observeren. Desalniettemin konden we met drie interviews per vak wel een goede inventarisatie maken van de ervaringen, omdat deze leerlingen ook vaak bij andere vakken presentaties hadden gegeven en we deze ervaringen dus ook mee konden nemen.

De werkers werden vrijwel direct na de presentatie geïnterviewd. (Voor de vragenlijst, zie bijlage 1.)Tijdens het interview met de werkers, na de gegeven presentatie en het feedbackmoment, is het de bedoeling om de ervaring van de leerling met de feedback duidelijk te krijgen. Dit is er voornamelijk op gericht om er achter te komen of de leerlingen zelf ervaren dat ze wat van de feedback geleerd hebben en of ze er wat mee gaan doen. Het interview ging met name over de zojuist gegeven presentatie, maar werd soms aangevuld met voorbeelden van of vergelijkingen met andere presentaties.

Door vier medewerkers te volgen en te interviewen (zie bijlage 2 voor het interviewschema) konden we vier verschillende manieren van feedback vergelijken en de doelen van de presentaties achterhalen. De medewerkers zijn achteraf geïnterviewd, zodat onze -soms wat sturende- vragen niet hun gedrag zou aanpassen.

Door drie (bij Engels dus maar twee) presentaties bij elk van deze medewerkers te observeren (zie bijlage 3 voor het observatieschema), konden we deze eigen observaties naast het idee, de waardering of de beleving van de medewerker of de werker leggen. Zo konden we inzichtelijk maken of hun idee, waardering of beleving ook daadwerkelijk tot uiting kwam in hun, van zowel werker als medewerker, gedrag of mondelinge feedback.

Daarnaast hebben we waar mogelijk de opdrachten bekeken en de rubrics onderzocht die medewerkers hadden opgesteld. Deze gaven ons enerzijds meer inzicht in onder meer het doel van de presentatie en anderzijds verhelderde de rubric de opbouw of de inhoud van de feedback.

De presentaties en de daaruit voortvloeiende feedback die we hebben geobserveerd en die uit de interviews zijn gekomen hebben we, aan de hand van Hattie & Timperley (2007) gecategoriseerd in vijf categorieën: proces, taak, inhoud, individu en zelfregulatie. Deze overlappen enigszins Hattie & Timperley (2007), maar zijn niet helemaal hetzelfde. Hattie & Timperley spreken namelijk niet over 'inhoud'. Maar gezien de feedback die werkers kregen, vonden we het relevant deze toe te voegen. De categorieën zijn dan ook als volgt onderverdeeld:

- **Proces**

Hieronder valt alle feedback met betrekking tot de voorbereiding van de presentatie, bij voorbeeld vragen van de medewerker tijdens de voorbereiding om te kijken hoe het er voor staat en om de werker in de juiste richting te sturen. Daarnaast beslaat het ook de feedback op de samenwerking met groepsgenoten tijdens die voorbereiding.

- **Taak**

De taak houdt in: de opdracht zelf, de presentatie. Hieronder valt dus feedback op bijvoorbeeld de vorm en opbouw van de presentatie: “goed gebruik gemaakt van afbeeldingen”, “goed lopend verhaal”, maar ook feedback op de presentatievaardigheden: “je was niet altijd goed verstaanbaar achterin de klas”.

- **Inhoud**

Feedback op de inhoud beslaat alle feedback op de vakinhoudelijke informatie die bij de presentatie wordt overgebracht, zoals inhoudelijke verbeteringen, aanvullingen, en complimenten. Ook vragen vanuit de werkers die duiden op onduidelijkheden worden als inhoudelijke feedback gezien.

- **Zelfregulatie**

Onder zelfregulatie wordt verstaan: alle feedback die appelleert aan het zelf evaluerende, regulerende en verbeterende vermogen van de sprekers, bijvoorbeeld de vraag: “Heb je enig idee waarom je het antwoord niet wist op die vraag?” waardoor de werker erachter komt dat hij/zij te laat is begonnen met de opdracht.

- **Individu.**

Deze categorie beslaat de feedback op de persoon, zoals bijvoorbeeld: “Wat ben jij goed”. Volgens Hattie & Timperley (2007) is dit het minst effectieve niveau om feedback op te geven aangezien voor de ontvanger niet concreet is wat deze met de feedback kan doen.

Op deze manier konden we de verschillende onderdelen beter uit elkaar houden en de verschillende soorten feedback beter labelen.

Ten slotte zal na een inventarisatie van de doelen en de feedback, de waardering van de feedback -dus niet van presentaties an sich- per case worden getoetst. Onder waardering verstaan we, in lijn met het begrippenapparaat, hoe de leerlingen de feedback van docenten percipiëren: de mate waarin werkers waarde hechten aan de feedback van medewerkers, en wat zij hiermee (willen) doen. In andere woorden: geven/letten werkers überhaupt op de feedback en verwerken werkers deze feedback ook? In dit onderzoek worden er dan ook vier casussen beschreven en onderzoeken we op welke manier feedback op presentaties kan worden gegeven.

Resultaten

In dit onderzoek is ten eerste gekeken naar de doelen van de presentaties bij de verschillende vakken, ten tweede naar de manieren van feedback die bij de verschillende vakken werd gegeven en vervolgens naar de waardering van de betreffende medewerker en werkers. De resultaten zijn voor het gemak dan ook geordend op doelen presentaties, feedback en waardering, waaronder subkopjes van de verschillende vakken (Engels, Nederlands, ANW en wiskunde) te vinden zijn.

Doelen presentaties

Engels

De presentaties voor het vak Engels waren onderdeel van een grotere opdracht over 'British humor'. In de opdracht, omschreven op de elektronische leeromgeving, werden de doelen voor de gehele opdracht als volgt omschreven:

- Experience British humor
- Compare British humor to other humor...
- Teach your classmates about some interesting aspects of British humor in an informative, but hilarious way!

De medewerker wilde dat de werkers leerden om 'op een leuke manier informatie te kunnen verstrekken' en doordat het in het Engels gepresenteerd moest worden, werd tevens de taalvaardigheid geoefend. Het 'op een leuke manier' presenteren werd door de werkers echter niet als verwacht doel van de medewerker genoemd. E1 gaf wel aan dat hij dacht dat de doelen waren: 'Het overbrengen wat je hebt geleerd en natuurlijk de Engelse taal spreken' en E2 noemde als doel: 'het bekend worden met deze humor'. Vanuit de werkers leek het doel zich dus meer op de taak en inhoud te richten, terwijl vanuit de medewerker de presentaties voornamelijk bedoeld waren 'om iets leuks en grappigs te laten zien'. In het interview gaf de medewerker aan dat ze ook een onduidelijk leerdoel had voor deze opdracht. Dit was een leerpunt, ook voor de medewerker.

Over het algemeen gebruikte de medewerker Engels presentaties als toetsvorm, in tegenstelling tot bijvoorbeeld een verslag, om de werkers meer over de inhoud na te laten denken: 'Omdat ze het over moeten brengen op anderen denken ze er meer over na. Ze weten het dan ook beter'. Dit geeft aan dat het als een effectief leermiddel wordt gezien wat betreft de inhoud. Beide werkers onderbouwden dat ook, E1: 'Je leert er wel echt veel van, omdat je het ook aan anderen moet uitleggen. Dan snap je het zelf ook beter. Ik vind het ook geen probleem om te presenteren' en E2: 'Van presentaties leer je veel meer: je moet het namelijk aan een publiek vertellen en dus sta je daar voor de klas. Dat is eng en daarom wil je het beter doen'.

De werkers mochten zelf wel leerdoelen stellen, maar daar werd door de medewerker niet op aangedrongen: 'Ik denk dat dit vooral mijn idee was en de werkers voeren het uit. Idealiter zouden ze zelf van alles uit moeten willen zoeken en zich bekwamen in iets, maar dat is bij deze presentatie niet het geval'. Dat was in lijn met wat E1 ook aangaf: 'Moest gewoon worden gedaan'.

Voor de totale opdracht kregen de werkers een cijfer, maar niet voor de presentatie zelf in het bijzonder. Daarover zei E2: 'Wanneer de presentatie meetelt, ben je wel wat serieuzer bezig. Nu doe je het een uur van tevoren. Anders ben je wel wat meer dagen van tevoren bezig. Als je dan iets niet weet, is het namelijk veel enger. Bij een belangrijke presentatie, bijvoorbeeld ANW of biologie, wil je wel beter je best doen'.

Nederlands

In de omschrijving van de opdracht voor deze presentatie over Multatuli stonden geen doelen vermeld. De medewerker noemde er wel een groot aantal waaronder: 'Het heel actief met de stof bezig te laten zijn, om ze actief te laten uitzoeken. Dan onthouden ze meer dan wanneer ik een monoloog houd'. Hier wijdde hij nog verder over uit: 'Het is activerend. Ze ontdekken meer als ze het zelf uitzoeken en met een presentatie bezig zijn. Het beklijft beter. Dit alles zit hem met name in het ook uitleggen aan andere werkers, op het eigen niveau. Wanneer je dat kan, dan begrijp je het ook'. N1 en N3 onderschrijven dit ook, N1: 'Wat je zelf vertelt onthoud je uiteindelijk beter' en N3: 'Je leert sneller, want je moet het al een keer onthouden en de stof komt ook weer op de toets'. De werkers gaven nog meer doelen gericht op de inhoud, N1 noemde bijvoorbeeld nog: 'Om meer te weten te komen over het onderwerp' en N2: 'Om te verdiepen in de achtergrond. Meer inzicht te krijgen over schrijver en het boek.' Het doel van deze presentaties was dus voornamelijk gericht op de inhoud.

Dit gold niet alleen voor deze keer, maar eigenlijk ook voor de andere keren dat de medewerker voor presentaties als toetsvorm kiest. Echter, naast bovenstaande noemde hij nog meer voordelen van het gebruik van presentaties ten opzichte van andere toetsvormen. Zo gaf hij ook nog aan dat het hem 'in staat stelt om te zien wat ze niet begrijpen en waar ik nog bij moet sturen. Naderhand kan ik nog dingen bespreekbaar maken'. Hierbij wordt de presentatie dus nog niet als eindproduct gezien, maar juist als onderdeel van het proces waar nog bij gestuurd kan worden. Hier wordt mooi duidelijk dat het hier om een formatieve toetsvorm gaat. Verder wil de medewerker ook dat de werkers 'op verschillende manieren met de stof bezig zijn', presenteren is daar één vorm van. Deze variatie in werkvormen tijdens de instructie werd door de werkers ook opgemerkt, N1: 'Om het aan de hele klas te vertellen zodat hij het zelf niet hoeft te doen' en N3: 'Dan hoeft de leraar minder te vertellen, dat doen wij dan aan elkaar'. Tevens voegde de medewerker hier nog aan toe dat, in tegenstelling tot bijvoorbeeld het laten schrijven van een essay, het 'voordeel van presentaties is dat het veel sneller gaat en er is minder te beoordelen. Scheelt veel nakijken'. N2 noemde het voordeel van de snelheid ook nog: 'Je steekt er meer van op, omdat er meer onderwerpen aan bod komen'. Verder noemden alle drie werkers ook nog de 'Vaardigheid van presenteren oefenen', aldus N2, als doel van een presentatie. N3 voegde daar nog aan toe: 'Is wel belangrijk voor later'.

Er werd geen aandacht geschonken aan eigen leerdoelen vanuit de werkers, 'In eerste instantie geen eigen leerdoelen, maar gewoon uitvoeren' gaf de medewerker aan. Wel zei hij daarop dat er waarschijnlijk wel inhoudelijke vragen opkomen bij de werkers zoals: 'Wat begrijp ik nog niet? Wat moet ik uitzoeken?'. De werkers gaven aan geen eigen leerdoelen te hebben gehad.

De werkers kregen voor de presentatie geen cijfer, de presentatie was onderdeel van de weektaak. De medewerker begon hier direct over: 'Hier was wel een discussie over: waarom zou je het nog doen? Omdat het in de test komt, als voorbereiding op de test'. De werkers gaven ook aan dat wanneer de presentatie niet beoordeeld wordt met een cijfer, dit niet motiverend werkt, N2: 'Wel jammer dat het niet meetelt. Het demotiveert als je er geen cijfer voor krijgt. Andere dingen zijn dan belangrijker. We zijn dan ook pas laat begonnen. Het is nu wel een deel van de weektaak, dat doen anderen niet. Dat is ook wel weer eens wat

anders. Presenteren is niet erg, maar doordat er geen cijfer is wordt het minder belangrijk'. Toch vond N3 het ook wel fijn dat hij er geen cijfer voor kreeg: 'Doordat je geen cijfer krijgt, is het minder stressvol'.

ANW

Voor het vak ANW was dit de laatste grote presentatie die de werkers moesten geven. Het was een vrij grote opdracht waarbij de werkers zich moesten verdiepen in een zelfgekozen onderwerp dat ze vervolgens moesten delen met de klas. Dit was dan ook een doel vanuit de medewerker: 'Ze mogen een onderwerp naar eigen interesse uitzoeken en hierin verdiepen ze zich inhoudelijk'. Daarnaast ging het ook om het presenteren zelf: 'De informatie ook goed kunnen delen met de rest van de klas'. De werkers onderschreven dit ook, A1 noemde bijvoorbeeld: 'Zowel inhoudelijk als ook dat we de stof leren uitleggen' en A2 noemde nog: 'Dat je zelf op onderzoek leert uitgaan' als doel. Vanuit dit vak was het doel dus voornamelijk gericht op de inhoud, het proces en de taak.

De medewerker gebruikt vaker presentaties als toetsvorm omdat ze het belangrijk vindt 'dat ze in hun eentje een grotere presentatie kunnen geven'. A3 gaf ook aan dat presentatievaardigheden verwerven waarschijnlijk wel een doel was van de medewerker. De medewerker noemde het zelf niet als doel van de presentatie maar A2 vond duidelijk dat ze meer leert van presentaties ten opzichte van andere toetsvormen doordat 'je het moet uitleggen, snap je het zelf ook beter. Je staat er wat langer bij stil en je moet er zelf goed over nadenken; over hoe je het gaat uitleggen'. Daarnaast vindt de medewerker het aspect dat ze het delen met de klas ook erg belangrijk: 'Dan hoef ik het zelf niet allemaal uit te leggen. Ten opzichte van essays: dan schrijven ze dat alleen maar voor hun zelf en dat vind ik jammer. Zo is er ook een grote variatie in onderwerpen'.

De werkers mochten zelf leerdoelen stellen. Vanuit de medewerker was dit al zo ingezet doordat de werkers zelf hun onderwerp mochten kiezen, hierdoor zouden ze zich verdiepen in een onderwerp waar hun eigen interesse lag. A2 noemde dit ook duidelijk: 'Ik wilde zelf ook wel meer weten over dit onderwerp. Dit leek me een leuk onderwerp: erfelijkheid en waar we vandaan komen'. Daarnaast werd aan het begin van de presentatie aan de betreffende werker de optie gegeven om zelf aan te geven waar hij/zij graag feedback op wilde. Zo had bijvoorbeeld A1 'het uitleggen van de stof' als eigen leerdoel.

De werkers kregen een cijfer dat voor 15% meetelde voor het eindcijfer. Dit cijfer werd samengesteld uit de voorbereiding door middel van een logboek, de presentatie zelf en de verwerking van de feedback. A2 gaf aan dat een cijfer wel druk op haar legt: 'Ik ben wel heel zenuwachtig altijd. Zeker als het zo'n grote [presentatie] is'. Echter, A1 zag er juist het positieve van in: 'Relax. Je kan er snel een goed cijfer mee halen'.

Wiskunde

De werkers moesten in een groepje werken aan een aantal opdrachten en die vervolgens stap voor stap presenteren aan de rest van de klas. Vlak voor de presentatie werd met een dobbelsteen bepaald welke werker

van het groepje daadwerkelijk moest presenteren. Tijdens de voorbereiding liet de medewerker ze helemaal los. Het 'samenwerkend leren, ze leren van elkaar' vond hij erg belangrijk. Ook W1 geeft aan: 'Van het samenwerken met je groepje leer je ook' en W2: 'We ontdekken zelf hoe de stof werkt'. Daarnaast vond de medewerker 'het kunnen verwoorden, concreet maken van de wiskunde' ook erg belangrijk. W1 noemt dat ook heel duidelijk: 'Om de stof beter te kunnen begrijpen en de wiskunde te kunnen uitleggen en verwoorden. Als je het voor de klas moet uitleggen, moet je het wel weten'. Ook W3 noemt 'het beter begrijpen van de stof doordat je het zelf moet uitleggen' als doel van de presentatie. Hier is het doel dus voornamelijk gericht op de taak en het proces.

De reden waarom de medewerker vaker voor presentaties als toetsvorm kiest in tegenstelling tot een andere toetsvorm is 'de attitude. Ze luisteren beter wanneer een werker aan het woord is dan wanneer ik weer eens wat vertel'. Daarnaast noemden de werkers zelf ook nog een belangrijk voordeel van presentaties als toetsvorm ten opzichte van andere vormen, W3: 'Dat je ook presentatieskills leert' en W2: 'Dat je leert presenteren'.

Omdat de medewerker wilde dat de werkers zich op zijn leerdoelen concentreerden, mochten de werkers geen eigen leerdoelen hebben. Wel noemden twee werkers inhoudelijke persoonlijke leerdoelen namelijk W1: 'Om het te snappen' en W2: 'Het differentiequotiënt begrijpen'.

De werkers krijgen een cijfer op de presentatie dat 1/6 deel uitmaakt van het eindcijfer. Doordat slechts één persoon van het groepje presenteert en ze allemaal dat cijfer krijgen, moeten ze elkaar tijdens het proces wel goed helpen. W3 vindt het 'fijn, je kan er mooi je cijfer mee ophalen. Ik vind het geen probleem om te presenteren dus voor mij is het makkelijk'. Ook W2 geeft aan: 'Het kost niet veel tijd, op deze manier kan je makkelijk een goed cijfer halen'.

De doelen van de verschillende casestudies staan overzichtelijk weergegeven in tabel 7, tezamen met de manier van feedback zodat deze makkelijk met elkaar te vergelijken zijn. Hierin is te zien dat bij iedere casestudie de presentaties formatief zijn ingezet. Verder zijn de doelen per casestudie verschillend. In het volgende hoofdstuk wordt duidelijk hoe de feedback is gegeven, in tabel 7 is dit ook verwerkt en wordt dus duidelijk in hoeverre dit met elkaar overeen komt.

Feedback

Engels

Tijdens de voorbereiding van de presentatie kregen de werkers geen of nauwelijks feedback. De opdracht stond op de elektronische leeromgeving en was toegelicht door de medewerker. Hier kwamen soms nog wel wat vragen over: 'De opdracht was soms niet duidelijk, dus dat heb ik verduidelijkt', aldus de medewerker. Ook moesten werkers soms aangespoord worden wanneer ze niets deden. Echter, op het proces zelf is verder geen feedback gegeven.

Na afloop van de presentatie werd heel kort feedback gegeven door de medewerker, op een rubric kwam verder uitgebreidere feedback. De feedback direct na afloop van de presentatie was voornamelijk gericht op de taak en de inhoud zoals: 'origineel', 'heel moeilijk om dit live te doen, erg knap' en 'het was grappig en leuk om naar te kijken'. E1 kon daar dus ook kort over zijn: 'Ze vond het wat kort. Verder zei ze niks'.

Nederlands

Tijdens de voorbereiding krijgen de werkers voornamelijk feedback op de inhoud: 'Vooral op het domein. Dan komen er inhoudelijke vragen over het thema, dan willen ze meer uitleg'. Inhoudelijke vragen zoals bijvoorbeeld: 'Wat houdt het thema in en hoe kan ik dat thema verbinden met de literatuur?'. De medewerker probeert ze vervolgens te 'prikken dat ze verdiepen en verbreden, dat ze iets verder nadenken over de stof'. Ook komen er soms vragen over het proces, zoals bijvoorbeeld een probleem met de taakverdeling: 'We hebben drie dingen, maar we zijn met vier personen'.

Na afloop van de presentatie wil de medewerker kort nabespreken, 'afhankelijk of er een discussie langskomt'. Deze nabespreking is volledig gericht op de inhoud. De medewerker vraagt eerst of de andere werkers nog vragen hebben. Daarop volgen soms inhoudelijke vragen zoals: 'Wat is een pseudoniem' of 'Wat bedoelen jullie met "deze tijd"?''. Na antwoorden stelt de medewerker zelf nog enkele vragen gericht op de inhoud: 'Wanneer ik ontevreden ben over de inhoud, dan probeer ik dingen te laten verduidelijken of zelf meer uitleg te geven. Of het klopt, of ze alles er uitgehaald hebben. Wanneer ik tevreden ben, stel ik een vraag die een stap meer van hen vraagt, zoals over het democratisch stelsel ten opzichte van Max Havelaar. Dat hoefden ze niet te doen, maar prikkelt wel'.

ANW

De werkers moesten tijdens de voorbereiding van hun presentatie een logboek bijhouden. Tussentijds moesten ze deze op de elektronische leeromgeving plaatsen waar ze vervolgens wekelijks feedback op kregen. Ze kregen feedback op inhoud, zoals bijvoorbeeld op de uitleg van een begrip, op de taak, 'op wat ze geschreven hebben: "ik heb info gezocht" – wat heb je dan gezocht? Waar heb je gezocht?' en op het proces, zoals tips voor

bronnen: 'Waar ze moeten zoeken'. Ook kwamen er soms vragen van de werkers tijdens de voorbereiding. Inhoudelijk bijvoorbeeld kwamen die over uitleg over bepaalde begrippen, over het proces wanneer samenwerking bijvoorbeeld niet goed liep of over de taak zoals: 'Zijn dit goede deelvragen?'. Door de medewerker werden ze de goede richting op gestuurd.

Na afloop van de presentatie werd uitgebreid feedback gegeven, zowel door de medewerker als door de andere werkers. De werkers kregen hiervoor briefjes waar zij hun feedback op konden schrijven. Deze feedback werd aan elkaar gegeven, gericht op de inhoud en op de taak. Verduidelijkende vragen over de inhoud zoals: 'Ik denk dat je het goed bedoelde, maar wat is het verschil nu tussen nature/nurture en is het echt zo dat er altijd iets aangeleerd én aangeboren is?' kwamen van de medewerker, maar ook van werkers: 'In hoeverre stammen de verschillende mensen van elkaar af?' of 'Hoe weten ze dit allemaal?'. Nadat inhoudelijk alles verduidelijkt werd, werd er ingegaan op de taak. Hieronder verstaan we ook presentatievaardigheden. Van de werkers kwam vaak korte feedback zoals: 'Goed uitgelegd, duidelijke taal' en 'Goede animaties gebruikt'. Of meer gericht op de presentatievaardigheden zoals: 'Je praat soms wat zacht', 'Goed heen en weer gelopen, de hele klas gebruikt' of 'Je blijft erg rustig'. De medewerker was daarin een stuk uitgebreider, zoals: 'Je bleef goed bij je verhaal, je werd niet afgeleid door de vragen van de werkers', 'Je hebt je papiertje niet hoeven te gebruiken, je kende het goed uit je hoofd en het was een goed lopend verhaal' of 'Jullie mogen wel iets meer de tijd nemen voor de presentatie. Dat geeft de andere werkers ook tijd om het te laten bezinken'. Op de presentatievaardigheden was ze wel wat korter: 'Je hebt je armen wel veel over elkaar', 'Soms mag je wel iets harder praten' of 'je hebt goed de klas in gekeken'.

Achteraf moest de feedback nog verwerkt worden in het logboek en over het geheel zou een cijfer bepaald worden. Hoe dit gebeurd is en hoe daar nog feedback op gegeven is, is niet onderzocht.

Wiskunde

De werkers 'krijgen een duidelijke opdracht, verder geen gestructureerde begeleiding'. Wel is er de mogelijkheid om vragen te stellen aan de medewerker. Dat gebeurt weinig en dan veelal over de inhoud als ze echt ergens tegenaan lopen. Het idee vanuit de medewerker is ook 'dat ze het met elkaar uitzoeken, samenwerkend leren'.

Na afloop van de presentaties verliep de feedback erg gestructureerd. Eerst vroeg de medewerker of er nog inhoudelijke vragen en/of opmerkingen waren, na die behandeld te hebben kwam hij zelf meestal nog met wat inhoudelijke opmerkingen zoals: 'Ik heb de woorden 'spiegelen' of 'symmetrisch' niet of nauwelijks gehoord' of 'wat kleine taaldingetjes'. Vervolgens vroeg hij eerst weer de werkers, maar ditmaal of ze nog tips en/of tops hadden over de presentatie zelf. Daar kwamen verschillende reacties op over de presentatievorm zoals: 'De applet was goed gebruikt, daardoor snap ik het nu!' of 'Soms ging het een beetje snel' en enkele op de presentatievaardigheden zoals: 'Soms ben je achterin de klas niet helemaal duidelijk te verstaan.' Vervolgens kwam de medewerker met tips en tops over de presentatie, soms alleen over de presentatievorm zoals: 'Het verhaal had een logische volgorde', 'Goed dat je eerst de theorie uitlegde' en 'Goed laten zien in de grafieken,

ook samenvattend.’ Ook op de presentatievaardigheden kwam soms reactie van de medewerker die zich wel beperkte tot het praten, zoals: ‘Probeer er wel op te letten dat je hard genoeg praat zodat je ook achterin de klas te verstaan bent.’ en ‘Denk eraan dat je niet te snel praat’.

De manieren van feedback op de verschillende casestudies staan overzichtelijk weergegeven in tabel 7, tezamen met de doelen zodat deze makkelijk met elkaar te vergelijken zijn. Hierin valt op dat het niveau waarop de feedback is gegeven, overeen komt met het doel vanuit de medewerker. Verder is hierin te zien dat in alle gevallen de presentaties formatief zijn ingezet.

Tabel 7: Overzicht doelen van en feedback op de verschillende casestudies

Vak	Doel (summatief, formatief, duurzaam)	Doel (proces, taak, inhoud, individu, zelfregulatie)	Feedback (proces, taak, inhoud, individu, zelfregulatie)
Engels	Formatief	Taak, inhoud	Taak, inhoud
Nederlands	Formatief	Inhoud	Inhoud
ANW	Formatief	Proces, taak, inhoud	Proces, taak, inhoud
Wiskunde	Formatief	Proces, taak, inhoud	Taak, inhoud

Waardering Feedback

Engels

De opdracht van Engels stond omschreven op de elektronische leeromgeving. Dit was dan ook het enige kader dat de werkers hadden voor het voorbereiden van deze presentatie. Tijdens het proces, het maken van de presentatie, hebben werkers dan ook geen feedback gehad.

Na afloop van de presentatie kregen de werkers nauwelijks mondelinge feedback. E1 vindt dat ook niet nodig, want E1 vindt dat 'niet heel belangrijk. Zeker niet bij Engels: daar heb ik een goed cijfer voor en ik weet wat ik wel of niet kan'. Ook E2 vond de weinige feedback wel prima: 'De presentatie telde nauwelijks mee, dus was het ook niet per se nodig'. E2 noemde nog wel dat 'er een rubric schijnt te zijn, maar ik weet verder van niets en die hebben we ook nog niet gehad. Ik weet niet wat er op staat of wat je er mee kunt.' De medewerker geeft ook aan dat ze de klas hier niet van op de hoogte heeft gesteld. Wel vindt E2 normaliter rubrics wel fijn, omdat je 'dan precies weet waar je aan toe bent'. E1 vindt, in tegenstelling tot E2, het niet nodig dat de rest van de klas bij de feedback betrokken is: 'Zij hebben er niets aan, aan mijn presentatie. De inhoud is toch al geweest en het gaat over mij'. E1 vindt vervolgens ook dat hij niets heeft aan feedback op andere presentaties, omdat dat toch niet over hem gaat. E2 vindt juist de reacties van andere werkers wel leuk om te horen, hoewel ze vindt dat ze ook wel kunnen zeuren, bijvoorbeeld over teveel tekst op de PowerPoint. Als er toch feedback moet worden gegeven vindt hij dat het vooral over de inhoud moet gaan: 'De inhoud is het belangrijkste, dus als dat nog belangrijk is voor het verslag of toets is het wel goed, maar verder is het onbelangrijk'. En ook geeft hij wel aan dat bij andere vakken zoals KCV of Latijn wel wat meer feedback mag worden gegeven, want 'dat is moeilijker'. Dat gaat altijd veel te snel. E1 is niet op de hoogte van het feit dat er een rubric is en dat er nog schriftelijke feedback komt. Hij vindt ook dat dat voor deze opdracht eigenlijk niet nodig is.

Feedback waar E1 wel wat aangehad heeft, is dan ook met name feedback op inhoud en uiteindelijk toch: 'Soms als je echt supergoede of superslechte punten hebt, wil ik het wel horen. Bv: als ik heel veel uuuuh zeg, dan mogen ze dat wel zeggen'. Toch benadrukt hij weer: 'Maar dat hoeft dus helemaal niet met de rest van de klas'. E2 geeft aan dat ze met name aan taakgerelateerde tips wat gehad heeft, zoals dat ze moet letten op haar stem die snel schijnt te gaan trillen, dat ze veel met haar handen praat en dat ze de klas in moet blijven kijken; ze vindt het namelijk ook vervelend als anderen dat niet doen. Daar probeert ze tijdens presentaties dan ook rekening mee te houden.

De feedback op deze presentatie is minimaal en dat vinden beide werkers prima. De doelen van de presentatie, de opzet van de opdracht en het feit dat het niet meetelt maakt dat de werkers ook weinig waarde aan deze presentatie hechten. E1 waardeert feedback na de presentatie nauwelijks, terwijl E2 feedback met name waardeert wanneer het in de vorm van tops en tips gebeurt, zodat je met een goed gevoel uit het lokaal vertrekt.

Nederlands

Tijdens de voorbereiding van de presentaties van Nederlands is er nauwelijks feedback geweest van de medewerker. Werkers N2 en N3 geven aan dat ze de opdracht onduidelijk vonden, dus enerzijds gingen de vragen over de opdracht. Anderzijds hadden werkers enkele inhoudelijke vragen. N2 zegt over de begeleiding van de voorbereiding: 'Niet veel, alleen over wat er precies in de presentatie moest. Bijvoorbeeld over welke citaten we konden gebruiken; we konden namelijk niet het boek in één keer lezen, dus dan weet je ook nog niet wat het beste is'.

Tijdens de feedback na de presentatie is er met name inhoudelijke feedback aan bod gekomen. De medewerker stelde aan de ene kant verduidelijkende vragen, maar probeert ook de werkers uit te dagen door aansluitende vragen te stellen die boven de stof staan. Niet alle werkers waarderen dat. N3 antwoordt bijvoorbeeld op de vraag of hij vindt dat hij goede feedback van de medewerker heeft gehad: 'Niet echt. Ik vond feedback van de andere werkers fijner. Ze kijken er meer tegenaan zoals je dat zelf ook doet en kunnen je dan beter met tips helpen. De medewerker geeft alleen tips over inhoud, dat is wel fijn voor de test, maar voor hoe ik de presentatie heb gedaan heb je er minder aan'. Ook N2 beantwoordt deze vraag met: 'Nee, want ik weet niet of het nu goed of slecht ging. Handiger is iets meer terug geven van wat er goed en wat er slecht gaat. Nu weet je niet hoe het ging. En kan je niet gebruiken voor andere presentaties'. N1 vindt daarentegen de feedback: 'Voor nu was het prima. Het ging ook niet om een cijfer. Ik heb er inhoudelijk wel van geleerd'.

Werker N2 geeft aan dat ze liever duidelijke aanwijzingen hebben over 'wat je moet doen om van een zes naar een acht te gaan' en 'iets meer feedback geven over hoe je het doet: niet alleen over wat je zegt. Daar hebben anderen ook wat aan'. Ook N3 vindt dat het 'fijner was geweest als hij iets meer zegt over je houding of over hoe je iets zegt. Daar zegt hij nooit wat over'.

Al met al geven werkers aan dat ze de feedback niet als opbouwend ervaren. Graag zien ze wat concretere tips met betrekking tot presenteren. Hoewel de inhoud wel belangrijk is voor de test, vinden ze het niet belangrijk genoeg om veel feedback over de inhoud te krijgen. Dit wordt mede veroorzaakt doordat de presentatie niet meetelt voor een cijfer en de werkers nog een uittreksel krijgen van de verschillende presentaties.

ANW

Tijdens de aanloop naar de presentatie kregen de werkers met name feedback over de inhoud van de presentatie en het logboek. De werkers vroegen zelf om deze feedback. Dat werkers inhoudelijk vragen kunnen stellen en –voor hun gevoel– het initiatief bij henzelf ligt, vinden ze fijn. Wanneer ze van de medewerker vragen kregen ging dit vooral over het proces: 'Hoe ver ben je? Hoe gaat het?'. Toch vindt A3 dat dit wel wat vaker mag: 'Je blijven herinneren aan de presentatie die gaat komen'. A2 vindt juist dat medewerkers zich niet zo met haar hoeven te bemoeien: 'Ze hoeven niet zo op mij te zitten, ik vraag zelf wel. Ik houd er niet van als medewerkers zo op me zitten, daar raak ik gestrest van. Deze medewerker doet dat trouwens niet'.

De feedback die direct na de presentatie volgt van ANW wordt door al de drie geïnterviewde werkers erg gewaardeerd. Ten eerste omdat het uitgebreid wordt gedaan, waardoor werkers veel tips en tops krijgen. Ten tweede omdat de tips en tops vaak divers zijn. Ten derde omdat werkers een groot aandeel in de feedback hebben. Zo geeft werker A3 aan: 'Feedback van de andere werkers vind ik wel belangrijker dan die van de medewerker. En dan verschilt het ook nog weer van welke werker'. En ook werker A2 zegt: 'Werkers stelden veel inhoudelijke vragen, dat vind ik wel prettig. Wanneer een medewerker dat doet denk ik meteen dat het fout is'. En ten vierde omdat de feedback direct na de presentatie is, zonder dat het cijfer nog bekend is, want zo zegt werker A1: 'Nadat je het cijfer al hebt gekregen is feedback niet boeiend meer'. Ook de medewerker onderschrijft dit: 'Feedback nadat het cijfers is gegeven is lastig: dan vinden ze het allang prima'.

Alle werkers doen wat met de feedback die zij ontvangen. Opvallend genoeg gaat al de feedback die zij noemen over de taak. A2 noemt voorbeelden als: 'Heen en weer lopen tijdens de presentatie maakt het leuker om naar te kijken, dus dat deed ik nu ook', 'Ook was altijd gezegd dat goede plaatjes heel veel duidelijk maken, dus dat had ik nu ook gedaan' en 'Nu vond ik het fijn dat ze iets zei over dat ik goed met de klas omging'. A1 geeft: 'Niet eentonig praten' als voorbeeld en A3: 'Niet je armen over elkaar houden'.

Wat de werkers wel aangeven is dat tips en tops prima zijn, maar dat het fijner is dat het rijtje wordt afgesloten met 'tops', omdat anders enkel de tips worden onthouden. Daarnaast is de vraagstelling van de medewerker niet altijd duidelijk: graag zou A2 bijvoorbeeld zien dat de medewerker duidelijker een inhoudelijke vraag formuleert, omdat het nu niet altijd duidelijk is wat er wordt bedoeld.

Al met al vinden de werkers dat er genoeg ruimte is om feedback te krijgen tijdens het proces, maar er wordt vervolgens weinig gebruik van gemaakt. De uitgebreide feedback na de presentatie wordt als erg prettig ervaren, zeker omdat ook werkers daar een grote bijdrage leveren. Toch wordt bij iedereen duidelijk dat ze graag met een top willen afsluiten in plaats van met een tip. Ten slotte is het opvallend dat de meeste tips en de meeste gebruikte tips over de taak gaan: over de presentatievaardigheden.

Wiskunde

Tijdens de voorbereiding van de presentaties hebben werkers nauwelijks feedback gehad. Ze hadden wel de mogelijkheid om vragen te stellen. De PowerPoint moest wel een dag van te voren naar de medewerker worden gestuurd. De werkers vonden dit niet allemaal prettig. W2 vindt dat 'er wel iets meer druk op mag zitten tijdens de voorbereiding'. Daarnaast werkten de werkers in de voorbereiding in een groepje. Dit groepje heeft wel feedback, vooral inhoudelijk, gegeven.

Na de presentatie krijgen de werkers zowel feedback van de werkers als van de medewerkers. Al de drie werkers geven aan dat ze feedback op inhoud en taak het meeste waarderen. W2 zegt bijvoorbeeld: 'Concrete feedback op presentatievaardigheden is handig voor een volgende keer. Ook wil ik graag weten of ik het duidelijk verteld heb'. Bij haar ging het met name om luid en rustig spreken. W3 onderschrijft dat: 'Deze medewerker doet het goed. Hij geeft commentaar zowel op inhoud als ook op skills'. Bij hem betreft dat

bijvoorbeeld het minder maken van handgebaren en dat hij inhoudelijk iets meer details moet gaan vertellen. W1 vindt het sowieso belangrijk 'om te weten wat ik kan verbeteren'. Haar belangrijkste tip ging over dat ze kauwgom uit moest doen. Al deze werkers geven aan dat ze het meeste hebben geleerd van de feedback op de inhoud van andere presentaties. Op deze manier werden dingen beter begrepen en dat is handig voor de toets.

De begeleiding van de presentatie bij wiskunde is minimaal. De feedback komt daar met name van werkers. Werkers vinden het prettig als hier iets meer richting aan zou worden gegeven. Verder wordt bij wiskunde veel waarde gehecht aan de inhoudelijke feedback: zeker omdat dit bijdraagt aan het kennen van de stof voor de toets.

Conclusie

Deze studie was erop gericht om een antwoord te krijgen op de vraag 'Op welke manier er op De Werkplaats Kindergemeenschap feedback wordt gegeven op mondelinge presentaties en hoe deze feedback door de werker en medewerker wordt ervaren'. Met dit antwoord wilden we de beste manieren destilleren: welke manier van feedback geven vinden werkers het prettigst en aan welke manier van feedback geven denken zij het meeste te hebben?. Het onderzoek richtte zich op vier casestudies: Engels, Nederlands, ANW en Wiskunde. In de casestudies is gekeken naar de doelen voor de presentaties, de manier van feedback die is gegeven en hoe deze gewaardeerd wordt door de medewerker en werkers. Verwacht werd dat het doel van de presentatie overeen zou komen met de manier en de inhoud van de feedback die gegeven werd. Zoals in de inleiding uitgelegd, hebben we hier onderscheid gemaakt tussen verschillende levels op basis van Hattie and Timperley (2007): proces, taak, inhoud, individu en zelfregulatie. In tabel 8 ziet u een overzicht van de casussen en de belangrijkste resultaten. Onder het overzicht vindt u een uitgebreidere toelichting.

Tabel 8: Overzicht resultaten

Vak	Doel (summatief, formatief, duurzaam)	Doel (proces, taak, inhoud, individu, zelfregulatie)	Feedback (proces, taak, inhoud, individu, zelfregulatie)	Cijfer voor presen- tatie	Manier (hoe wordt er feedback gegeven)	Door wie	Waardering feedback tijdens proces	Waardering feedback na presentatie
Engels	Formatief	Taak, inhoud	Taak, inhoud	Nee	Mondeling in instructie, rubric	Werkers, medewerkers	--	-
Nederlands	Formatief	Inhoud	Inhoud	Nee	Mondeling in instructie	Werkers, medewerkers	-	+/-
ANW	Formatief	Proces, taak, inhoud	Proces, taak, inhoud	Ja, SE	Mondeling in instructie, schriftelijk, evaluatieverslag	Werkers, medewerkers	+/-	+
Wiskunde	Formatief	Proces, taak, inhoud	Taak, inhoud	Ja	Mondeling in instructie	Werkers, medewerkers	+/-	+

Uit het onderzoek bleek dat in al de vier casestudies presentaties formatief zijn ingezet: in al de gevallen was de presentatie niet bedoeld als plaatsbepaling/resultaatbepaling, maar werd de presentatie ingezet om dichter

bij het gewenste eindresultaat te komen. Opvallend is dat de presentaties niet duurzaam ingezet worden. Dit is tegen de verwachting in, omdat bij De Werkplaats het zelfregulerend vermogen van de werker erg belangrijk wordt gevonden. Wel wordt er verwacht dat de werkers ook van de feedback op andere presentaties leren, doordat de feedback in al de vier casussen door de hele klas direct naar de presentatie wordt gedaan. Bij ANW wordt echter ook verwacht dat er een reflectie op de feedback wordt geschreven in het eindverslag na de presentatie: dit heeft enigszins een portfolioachtig karakter, een manier van reflecteren die goed bij een duurzame manier van beoordelen past.

Als doelen voor presentaties worden onder meer genoemd: presentaties zijn geschikt om de inhoud beter te laten beklijven bij werkers, het is een mooie werkvorm om wat afwisseling te creëren in de les - werkers vinden het leuk om eens naar medeleerlingen te luisteren in plaats van alweer naar de medewerker -, ook is het gebruik van presentaties als toetsvorm onmisbaar voor het oefenen van presentatievaardigheden. Al met al wordt de inhoud door alle docenten als een belangrijk doel gezien voor de inzet van presentaties. Medewerkers en werkers geven aan dat presentaties een geschikt middel zijn om informatie te vergaren, over te brengen en leren te begrijpen. Werkers verdiepen zich meer in de stof doordat ze het goed moeten kunnen uitleggen en deze uitleg ofwel van belang is voor een toets, ofwel voor een cijfer. Daarbij is het staan voor andere werkers spannend. Die spanning kan gereduceerd worden met een goede voorbereiding. Daarnaast werd door ANW, Engels en Wiskunde de taak ook als een belangrijk doel genoemd. Zowel door werkers als medewerkers wordt de opbouw van een presentatie en de vaardigheden in het geven ervan van hoge waarde geschat. Bij ANW en wiskunde werd door de medewerker het proces ook belangrijk gevonden: bij ANW werd dit echter meer begeleid en getoetst in een verslag. Bij wiskunde was daar geen sprake van en werd er dan ook nauwelijks feedback op dit onderdeel ervaren.

Binnen de casestudies kwamen de doelen van presentaties en de inhoud van de feedback met elkaar overeen. Zoals hierboven ook al aangegeven, was bij wiskunde geen sprake van feedback op het proces, en dan met name samenwerken, hoewel dat wel als een belangrijk doel werd aangegeven. Tijdens de voorbereiding waren de werkers op elkaar aangewezen om dit doel te bewerkstelligen, maar nergens was er controle op dit punt. Door gebruik te maken van een dobbelsteen om te bepalen wie van het groepje gaat presenteren, zorgde de medewerker er echter wel voor dat iedereen even betrokken moest zijn bij de voorbereiding van de presentatie.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de werkers die betrokken waren bij dit onderzoek het krijgen van feedback belangrijk vinden en dat ook als prettig ervaren. Opvallend genoeg vinden de werkers de feedback die gericht is op de taak het meest belangrijk. Zij worden graag gewezen op wat zij kunnen verbeteren aan hun presentatievaardigheden. Dit omdat ze vaak moeten presenteren en deze vaardigheid dan ook graag goed willen beheersen. Daarnaast is het de meest concrete vorm van feedback die enerzijds makkelijk te recapituleren is wanneer er naar gevraagd wordt in een interview en anderzijds het makkelijkste toe te passen is. Daarnaast wordt feedback over de inhoud over het algemeen ook gewaardeerd, maar dan wel met name wanneer de stof belangrijk is voor een komende toets.

De waardering van de feedback hangt ook sterk samen met het belang van de presentatie: wanneer een presentatie niet meetelt, vinden werkers de feedback ook minder belangrijk. Daarnaast is het ook van

belang dat de feedback gegeven wordt, voordat het cijfer bekend is. Anders, zo geven werkers aan, is er minder aandacht voor de feedback en zijn ze minder geneigd hier wat mee te doen. Ook kwam naar voren dat de werkers het erg waarderen wanneer van tevoren duidelijk is wat er van ze verwacht wordt, bijvoorbeeld door middel van het gebruik van een rubric. In een rubric wordt helder gemaakt wat werkers moeten doen om van een zes naar een acht te gaan of van een – naar een +. Dat maakt voor werkers duidelijk waar ze staan en waar ze naar toe kunnen, willen of moeten. Ten slotte kwam naar voren dat niet alleen de feedback van medewerkers als prettig wordt ervaren, maar dat ook zeker de feedback van andere werkers van belang is. De werkers in dit onderzoek geven aan dat andere werkers meer divers commentaar geven, op hetzelfde niveau zitten en dat die soms duidelijker de behoefte begrijpen van de werker die heeft gepresenteerd.

Discussie

Dit onderzoek is gebaseerd op vier casestudies die alle vier zijn uitgevoerd op De Werkplaats. Hoewel de vier casestudies al vier verschillende manieren van feedback geven laten zien, zijn er natuurlijk nog veel manieren. Met een dergelijke kleine onderzoeksgroep is generalisatie lastig, maar toch konden we door de diversiteit van werkers, medewerkers en vakken toch enige aanbevelingen formuleren, die hieronder zijn uitgelegd.

Voordat we deze aanbevelingen doen zijn er nog enkele opmerkingen die we willen plaatsen om de resultaten te nuanceren en de aanbevelingen in perspectief te plaatsen. Ten eerste is er bij twee casestudies, ANW en Engels, niet het gehele feedbacktraject gevolgd. In het geval van ANW moesten werkers namelijk de gekregen feedback verwerken in hun logboek en hierop reflecteren. Tezamen zou dat hun cijfer bepalen en ook hier zou nog feedback op volgen. Ditzelfde geldt voor Engels. Na de presentaties kregen werkers nog feedback in een rubric, die werd besproken. Toen dit onderzoek werd afgerond, waren niet alle cijfers bekend en nog niet alle (eind)gesprekken gevoerd, daarom zijn deze niet meegenomen in het onderzoek. Ten tweede moet opgemerkt worden dat op De Werkplaats het geven van presentaties en het geven van feedback op presentaties door medewerkers en werkers vrij gebruikelijk is. De vraag is dan ook in hoeverre dergelijke resultaten te veralgemeniseren zijn: op scholen waar presentaties een minder gebruikelijke toetsvorm zijn, kunnen doelen en ervaringen van een heel andere orde zijn. Dit is wellicht interessant voor vervolgonderzoek. Ten derde werd door vele werkers werd het vak biologie als een goed voorbeeld genoemd; de manier waarop daar feedback wordt gegeven wordt door alle werkers als erg prettig ervaren. Het kan dus interessant zijn om dit onderzoek uit te breiden met meer vakken en een kwantitatief onderzoek, waarbij meer leerlingen wordt gevraagd naar hun mening, om nog meer manieren van feedback te inventariseren en beter de 'best practices' te kunnen destilleren. Ten slotte is het voor een vervolgonderzoek interessant om aan de hand van onderstaande aanbevelingen een aantal docenten 'op te leiden' die de aanbevelingen gaan implementeren. Door vervolgens waardering én effectiviteit te meten, kan er een goede lijst worden gemaakt met de beste manieren van feedback op presentaties.

Aanbevelingen

Presentaties zijn een welkome afwisseling in de lessen. De meeste werkers vinden het geven van presentaties waardevol en niet erg om te doen. Voor medewerkers is het beoordelen van presentatie ook minder tijdrovend dan bijvoorbeeld dat van essays. Aanbeveling 1 is dan ook: *Maak gebruik van presentaties voor afwisseling, kennisverrijking en tijdwinst.*

De vraag is dan op welke manier het beste met presentaties kan worden omgegaan en op welke manier feedback het meest wordt gewaardeerd. Uit het onderzoek blijkt het volgende: *Het is gebleken dat het raadzaam is om de leerlingen een cijfer te geven, al dan niet als onderdeel van een verslag* Dit is dan ook aanbeveling twee. Zonder cijfer zijn werkers minder gemotiveerd om zich goed voor te bereiden. De leeropbrengst zal dan minder zijn en aan de feedback wordt minder waarde gehecht. Aanbeveling drie is: *Werk met een rubric.* Het is aan te raden duidelijk aan te geven wat er van de leerlingen verwacht wordt. Dit geeft ze houvast en het motiveert doordat het helder is waar werkers nu staan en waar ze naar toe kunnen/moeten groeien. Daarnaast is gebleken dat werkers de feedback van andere werkers zeer waarderen. Het is dan wel noodzakelijk een open sfeer te creëren waarin leerlingen de feedback durven te uiten en deze op een nette manier verwoorden, zodat het niet aanvallend overkomt op de leerling op wie het betrekking heeft. Hierbij wordt het top-tip-top systeem het meest door de werker gewaardeerd. De tips kan de werker dan meenemen, maar door de afsluitende tops heeft de leerling het gevoel dat hij of zij iets heeft gepresteerd. De vierde aanbeveling is dan ook: *Laat andere werkers eveneens feedback geven en doe dit door middel van het geven tops, tips en afsluitende tops.*

De laatste aanbeveling, zeker voor De Werkplaats, is: *Maak de presentaties en de beoordeling meer 'duurzaam', in plaats van de veelgebruikte formatieve vorm.* Bij deze manier van beoordelen worden leeropbrengsten van werkers vergeleken met de leeropbrengsten van de werker zelf zoals die zich in de tijd voordoen. Dit kan onder meer wanneer er gebruik zal worden gemaakt van persoonlijke leerdoelen van een werker. Daarnaast kan een combinatie van portfolio en rubric een goed middel zijn om de ontwikkeling van de werker te volgen.

Reflectie

Wij hebben het onderwerp van onze deelstudie, presentaties als erg leuk ervaren. Wij vinden presenteren een belangrijke vaardigheid die eigenlijk alle leerlingen zouden moeten beheersen. Het kennismaken met de verschillende vormen van presentaties en de manier waarop werkers en medewerkers daar mee omgaan en er feedback op geven, vinden wij zeer waardevol voor de beroepspraktijk. Ook de manier waarop De Werkplaats haar medewerking verleende aan het onderzoek vonden wij erg prettig: het was eenvoudig om werkers en medewerkers te vinden die mee wilden werken en de flexibele en meewerkende opstelling maakte dat het vergaren vrij vlot verliep en daardoor ook leuk was om te doen.

Wel zijn wij tijdens het onderzoek tegen enkele problemen opgelopen waar we nog graag onze tips voor vervolgonderzoeken voor willen geven. Allereerst, zoals eerder aangegeven is het tijdstip waar het PGO wordt ingezet (pas in het tweede deel van de opleiding) en moet worden ingeleverd (met alle laatste dingen die moeten gebeuren) erg onhandig. Het zou verstandig zijn om de komende lio's daarop te attenderen zodat ze het PGO eerder uitvoeren en afronden. Daarnaast zou het een goed idee zijn om de verwachtingen, doelen en werkwijze met studenten vanuit de Werkplaats en opleiding duidelijker neer te zetten en uit te spreken. In ons geval was dit onduidelijk, waardoor het allemaal erg ingewikkeld, en niet leuk leek te gaan worden. Na een trage start is dat uiteindelijk meegevallen. We vinden dat er uiteindelijk een leuk en nuttig onderzoek uit voort is gekomen met praktische tips die handig zijn voor later.

Deelstudie: Profielwerkstukken

Inleiding

Het schrijven van profielwerkstukken is een onderdeel van het examenprogramma voor havo en vwo en staat voor zelfstandig onderzoek naar een onderwerp dat aansluit bij één of meer vakken binnen het vakkenprofiel van leerlingen. Leerlingen oefenen met informatievaardigheden, onderzoeksvaardigheden en presentatievaardigheden. Zij moeten dus een onderzoek leren ontwerpen, uitvoeren en evalueren. De omvang bedraagt in totaal 320 studielastuur (SLU) en de leerlingen werken in een groep, variërend van twee tot vier personen. De eindproducten worden als team geproduceerd en gepresenteerd.

Hieronder worden achtereenvolgens de volgende aspecten van het profielwerkstuk besproken: de verschillende onderzoeksfasen binnen het profielwerkstuk, het competentieprofiel, het eindproduct en beoordeling alsook de feedback op het werkstuk. Dit laatste aspect, het geven van feedback, vormt zoals eerder aangegeven het uitgangspunt voor dit deelonderzoek. Leerlingen zijn immers bij omvangrijke en intensieve projecten als het vervaardigen van een profielwerkstuk zeer gebaat bij effectieve feedback. De manier van feedback geven is van groot belang om het leerproces te bevorderen, zo ook bij een profielwerkstuk. Hattie en Timperley geven aan dat feedback is als deze zich richt op de taak, het proces van de taak en de zelfregulatie van de leerling.

Deze deelstudie is dan ook overeenkomstig het hoofdonderzoek gericht op het inventariseren van de verschillende manieren van feedback op profielwerkstukken en de waardering en beleving hiervan door de werker en medewerker. Op basis van deze inventarisatie zullen aanbevelingen gedestilleerd worden.

Onderzoeksfasen

Het maken van een profielwerkstuk bestaat uit een aantal fasen die per school kunnen verschillen. Voor de Werkplaats geldt dat de volgende fasen kunnen worden onderscheiden:

1. Oriëntatiefase. Deze fase bestaat uit het oriënteren op het onderwerp, het lezen van theorie en het formuleren van een onderzoeksvraag (hoofdvraag) en het maken van afspraken met de docent.
2. Onderzoeksplan. Leerlingen formuleren onderzoeksvragen (deelvragen) en vertalen deze vragen naar een onderzoeksplan met concrete onderzoeksactiviteiten, zoals bijvoorbeeld de opzet voor een experiment, een interview, een technisch ontwerp, een businessplan, het organiseren van een evenement, een beleidsevaluatie, etc.
3. Uitvoering. Leerlingen voeren de onderzoeksactiviteiten uit. Denk hierbij aan het doen van observaties, experimenten, metingen, het houden van interviews, het maken van een prototype, het runnen van een model en het verwerken van de verzamelde gegevens.
4. Beantwoorden van de onderzoeksvraag. In deze fase formuleren leerlingen conclusies, voegen ze een discussie toe en vergelijken de uitkomsten van het onderzoek met bijbehorende theorie.
5. Tot slot informeren de leerlingen anderen (begeleiders, andere docenten, medeleerlingen, ouders en andere geïnteresseerden) middels een presentatie over de resultaten en conclusies van hun

onderzoek. Ook reflecteren ze op de vraag wat ze zelf aan het onderzoek gehad hebben en op het eigen functioneren alsook de samenwerking.

Het competentieprofiel

Bij het profielwerkstuk gaat het erom dat leerlingen aantonen te beschikken over de competenties die van belang zijn voor doorstroming naar hbo of universiteit. Deze competenties zijn beschreven in het zogenaamde competentieprofiel. Net als bij het vervolgonderwijs kunnen deze algemene competenties in de context van het profielwerkstuk geleerd en getraind worden. Bij elke competentie is een aantal gedragskenmerken geformuleerd. Uit deze gedragskenmerken kan worden afgeleid of leerlingen de competentie bezitten (SLO, 2012). Het SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) daarentegen onderscheidt de volgende acht competenties die zowel voor de havo als voor het vwo gelden:

1. Methodisch handelen (aanpak van het werk)
2. Informatie verzamelen (informatievaardigheden)
3. Onderzoeken (probleemgericht werken)
4. Ontwerpen
5. Samenwerken
6. Communiceren
7. Reflecteren (kijken naar jezelf, kijken naar je werk)
8. 'Willen' en 'zijn' (kerncompetenties of kernkwaliteiten)

Competentiegebied 8 heeft meer betrekking op attitude en persoonlijke kwaliteiten. Deze zijn van invloed op alles wat een leerling doet. Dit competentiegebied is apart genoemd, omdat de attitude alsook de persoonlijke kwaliteiten vaak essentieel zijn voor de studieresultaten van de leerling (SLO, 2012). Het is juist van belang dat leerlingen bij het ontwikkelen van een competentie aldoor zien welke (combinatie van) kennis, vaardigheden en houdingen in een bepaalde situatie nodig zijn en dat ze die in die situatie leren gebruiken.

De SLO (2007) definieert *competent zijn* als volgt: 'het vermogen van iemand om in bepaalde situaties adequaat gedrag te vertonen'. Een leerling is dus competent als hij/zij die handelingen inzet die het beste passen bij de gegeven situatie en als de leerling aantoont dit in gelijkwaardige situaties ook te kunnen.

Samengevat is het profielwerkstuk een uitgebreide praktische opdracht waarbij in ieder geval één vak uit het profieldeel is betrokken. Het profielwerkstuk toetst vaardigheden in combinatie met kennis en inzicht. Het is bedoeld om de samenhang en integratie van leerstofonderdelen binnen een profiel te bevorderen (Kuhlemeier et al., 2010).

Eindproduct

De schoolt stelt eisen aan de producten die een profielwerkstuk moet opleveren. Zo moeten werkers uit havo-5 de volgende eindproducten verzorgen: een verzamelmap met daarin onder meer de bijgewerkte versie van het werkplan, een conceptverslag, een definitief verslag, een individueel logboek en een reflectie op de manier van werken. Het traject besluit met een mondelinge presentatie waarbij de resultaten en conclusies van het

onderzoek worden gedeeld met de omgeving (de docent-begeleider(s), andere docenten, medeleerlingen, ouders en andere geïnteresseerden).

Beoordeling en feedback

Doorgaans heeft de beoordeling van het profielwerkstuk niet alleen betrekking op het 'eindproduct', zoals een verslag (*summatief*); leerlingen worden ook beoordeeld op het onderzoeksproces als zodanig: voeren de leerlingen de verschillende onderzoeksfases naar behoren en binnen de daarvoor gestelde termijn uit (*formatief*). Hierbij is het geven van effectieve feedback onmisbaar. Immers: professionalisering van docenten die zich richt op de kwaliteit van feedback aan leerlingen kan veel betekenen voor de verbetering van de dagelijkse onderwijspraktijk. Door het geven van goede feedback kunnen docenten inspelen op verschillen tussen leerlingen. Feedback blijkt dan ook een van de krachtigste variabelen in het onderwijs., Het effect ervan is afhankelijk van het type feedback, hoe het wordt gegeven (Shute, 2008) en hoe het past binnen toetsprogramma's (Gibbs, 2010). Uit onderzoek van Grenseberger et al. (2002) blijkt dat leerlingen behoefte hebben aan feedback van hun begeleider(s) om te horen of ze op de goede weg zitten en – indien dit het geval is – hier waardering voor te krijgen.

Daarnaast is het zinvol om te onderzoeken of er feedback wordt gegeven die een duurzaam doel beoogt; of feedback inspeelt op de huidige en toekomstige leerbehoeften van de leerling. Deze feedback gaat dus niet alleen uit van hetgeen al is geleerd of juist niet is geleerd, maar gaat uit van hetgeen in de toekomst mogelijk zou zijn (Sluijsmans, 2008). Aangezien de leerling met het profielwerkstuk competenties ontwikkelt die van belang zijn voor doorstroming naar hbo of universiteit, dient er idealiter 'duurzame' feedback te worden gegeven.

Onderzoeksvraag en onderzoeksfunctie

Dit deelonderzoek richt zich op de summatieve toetsvorm profielwerkstukken. Het doel van dit deelonderzoek is het maken van een inventarisatie van de verschillende soorten feedback die worden gegeven op profielwerkstukken, zowel op de taak als op het proces van de leerlingen. Ook worden de ervaringen van medewerkers en werkers met de gegeven feedback geïnventariseerd: waarom gebruiken medewerkers bepaalde feedback en wat is het effect ervan op de leerlingen? Bovendien worden op basis van de onderzoeksgegevens aanbevelingen gedaan die een bijdrage kunnen leveren aan het geven van optimale, effectieve feedback teneinde de kwaliteit van schriftelijke profielwerkstukken te verbeteren. De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt dan ook: 'Op welke manier wordt op De Werkplaats feedback gegeven op pws-verslagen en hoe wordt deze feedback door werker en medewerker gewaardeerd?'

Deelvragen

Op basis van de onderzoeksvraag kunnen de volgende vijf deelvragen worden geformuleerd:

1. Welke manieren en niveaus van feedback worden door medewerkers gehanteerd bij de begeleiding van een profielwerkstuk?

2. Op welke van de door het SLO opgestelde competenties wordt feedback gegeven?
3. Hoe wordt de feedback door werkers en medewerkers gewaardeerd?
4. Welke manieren van feedback hebben volgens de werkers en de medewerkers geleid tot een verbetering van het pws-verslag?
5. In hoeverre is de gegeven feedback duurzaam?

Relevantie

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen praktische en wetenschappelijke relevantie (Baarda en De Goede, 2001). Het onderzoek is direct bruikbaar voor medewerkers die profielwerkstukken begeleiden, omdat er aanbevelingen worden gedaan voor het geven van relevante en effectieve feedback. Dit onderzoek moet worden gezien als casestudy; de uitkomsten hiervan kunnen relevant zijn voor andere pws-begeleiders op de Werkplaats (havo-5 en vwo-6) en andere (toekomstige) begeleiders die zich in deze case kunnen inleven.

De wetenschappelijke relevantie bestaat uit de beschrijvende statistiek over feedback op deze toetsvorm: welke soorten feedback gebruiken begeleiders van profielwerkstukken doorgaans bij hun beoordelingen? Deze informatie geeft inzicht in het gebruik van feedback in de onderwijspraktijk. Door richtlijnen op stellen voor het geven van gerichte, effectieve feedback kan het geven van feedback aan leerlingen geprofessionaliseerd worden. Dit gebeurt in de vorm van aanbevelingen, waarmee het deelonderzoek besluit.

Verwachtingen

Op basis van de literatuurverkenning van Hattie & Timperley (2007) en Sluijsmans (2008) kunnen de volgende twee hypothesen worden opgesteld:

- 1) taakgerichte en procesgerichte feedback wordt het meest gebruikt;
- 2) er wordt 'duurzame' feedback gegeven op het onderzoeksproces dan wel het eindproduct.

Op basis van het corpusonderzoek kunnen bovenstaande 'eisen' worden getoetst: passen docent-begeleiders inderdaad de feedback toe conform de aanbevelingen van Hattie & Timperley en Sluijsmans?

Variabelen

In het onderzoek worden de volgende variabelen onderzocht:

- Het niveau van de feedback (gericht op de taak, het proces van de taak en zelfregulatie van de leerling);
- De manier van feedback (FeedBack, FeedUp en FeedForward);
- De waardering door zowel werkers als medewerkers;
- De effectiviteit van de feedback;
- Het gebruik van duurzame feedback;
- De SLO competenties (methodisch handelen, informatie verzamelen, onderzoeken, ontwerpen, samenwerken, communiceren, reflecteren en 'willen' en 'zijn').

Methode

Selectie respondenten

Het onderzoek vond plaats onder medewerkers en werkers van de Kindergemeenschap Kees Boeke (de Werkplaats) in Bilthoven. De afname vond om twee redenen grotendeels in havo-5 plaats. Ten eerste moeten de werkers in hun laatste leerjaar hun profielwerkstuk schrijven. Ten tweede wordt aangesloten bij het overkoepelende ProFeed-onderzoek. In ProFeed ligt de nadruk op feedback op werkers in het domein en tijdens taken die zij aan het uitvoeren zijn. In dat onderzoek is de feedback op toetsen achterwege gelaten. Door te onderzoeken welke feedback wordt gegeven op een specifieke toetsvorm, het profielwerkstuk, wordt een relevante en bruikbare aanvulling op het ProFeed-onderzoek gegeven.

Aan het onderzoek namen in totaal negentien respondenten deel, waarvan zestien werkers en drie medewerkers. De werkers werden uitgezocht aan de hand van de geselecteerde medewerkers die hen begeleidden tijdens het pws-traject.

Medewerkers

Aan het onderzoek namen twee medewerkers deel die havo-5 werkers begeleidden en er nam één medewerker deel die vwo-6 leerlingen begeleidde, onder wie één alfadocente en twee bètadocenten. Gezien de aard van het onderzoek, een casestudy, is voor een klein aantal medewerkers gekozen. De 'variabele' docent wordt dus zoveel mogelijk gehomogeniseerd (constant gehouden). Ter ondersteuning van de interpretaties en te trekken conclusies is een vergelijkend of toetsend element ingebouwd, namelijk het bevragen van meerdere leerlingen die door dezelfde docent zijn begeleid.

Werkers

Aan het onderzoek deden elf werkers uit havo-5 en vijf werkers uit vwo-6 mee. Hun profielwerkstuk werd begeleid en beoordeeld door de medewerkers die deelnemen aan deze deelstudie. Het was noodzakelijk om ook uit vwo-6 werkers en één medewerker te laten deelnemen aan het onderzoek, omdat veel potentiële respondenten in havo-5 niet meer beschikbaar waren gezien de naderende eindexamens.

Bijlage 7 geeft een overzicht van de onderwerpen van de profielwerkstukken van de deelnemende werkers. De profielwerkstukken liepen zeer uiteen qua onderwerp, variërend van een bèta- tot een gamma-achtergrond.

Procedure

Het onderzoek werd groepsgewijs afgenomen naargelang de indeling van de 'profielwerkstukgroepjes'. De leerlingen werden mondeling geïnstrueerd en voorafgaand aan de afname werd een voorbeeldvraag doorgenomen en voorgedaan ('gemodeld'). Er werd benadrukt dat de antwoorden niet goed of fout konden zijn. Het ging immers om de mening van de leerlingen; de vragenlijsten zouden anoniem verwerkt worden. Tijdens de afname mochten de leerlingen vragen stellen bij onduidelijkheden. Dit is regelmatig gebeurd. Zo was het meermaals onduidelijk wat precies het verschil was tussen de aanpak (het proces) en de taak (de inhoud) van het profielwerkstuk(-traject).

De medewerkers werden individueel bevraagd. Ook zij werden voorafgaand aan het onderzoek mondeling geïnstrueerd en er werd een voorbeeldvraag doorgenomen en voorgedaan ('gemodeld'). Er werd benadrukt

dat de antwoorden niet goed of fout konden zijn en tijdens de afname mochten er vragen gesteld worden. De afname duurde gemiddeld vijftientig minuten.

Onderzoeksmethoden

In dit deelonderzoek wordt een beschrijving gegeven van de praktijksituatie. Enerzijds wordt inzichtelijk gemaakt welke soorten feedback het vaakst voorkomen, anderzijds worden de ervaringen van zowel werkers als medewerkers in kaart gebracht. Hiervoor is een kwalitatief onderzoeksinstrument - de storyline methode - gebruikt. Zowel de leerlingen als de docenten hebben vragen beantwoord over hun ervaringen met de gegeven feedback. Daarnaast is de gegeven feedback op de profielwerkstukken geïnventariseerd en geanalyseerd op het *soort* commentaar dat zij bevatten, zoals ingedeeld door Hattie & Timperley (2007). Hiervoor is een corpus aangelegd, bestaande uit beoordelingsformulieren.

Instrumenten

Corpusonderzoek

Werkers hebben aan het eind van het pws-traject met hun begeleider het *eindgesprek* waarbij de *eindbeoordeling* in de vorm van een *beoordelingsformulier* wordt besproken. In dit onderzoek zijn acht beoordelingsformulieren (van iedere pws-groep één formulier) opgenomen (zie bijlage 4 voor een representatief beoordelingsformulier).

Op basis van het corpusonderzoek kon antwoord worden gegeven op de eerste twee deelvragen:

1. Welke manieren en niveaus van feedback worden door medewerkers gehanteerd bij de begeleiding van een profielwerkstuk?
2. Op welke van de door het SLO opgestelde competenties wordt feedback gegeven?

Storyline methode

Na het inventariseren van de soorten feedback zijn de ervaringen van werkers en medewerkers geïnventariseerd. Dit gebeurde aan de hand van de zogenaamde storyline methode. Deze methode kan als volgt worden omschreven: 'Verhaallijnen (storyline of gedragspatroongrafieken) maken is een onderzoeksmethode om met individuen of met groepen/teams herinneringen op te halen, of ervaringen te plaatsen in de tijd. Het is een manier om bijvoorbeeld cruciale gebeurtenissen of incidenten te bespreken in samenhang met andere gebeurtenissen en er door ze te bespreken met de onderzochte samen er achter te komen wat de oorzaken of de omstandigheden waren die eraan ten grondslag lagen. Het is dus een manier om samen betekenis te verlenen aan belangrijke ervaringen. Door betrokkenen gericht te vragen naar ervaringen, veranderingen of gebeurtenissen, gevoelens op bepaalde tijdstippen kun je een lijn trekken waarmee verschillen in kaart worden gebracht' (naar: Teurlings en Vermeulen, 2004).

Deze methode was zeer geschikt voor het beoogde onderzoeksdoel: de waardering en beleving door zowel werkers als medewerkers van de gegeven feedback achterhalen. Het doel van deze methode, docenten en leerlingen laten reflecteren op hun eigen ervaringen, activiteiten en het doorlopen proces, sluit hier goed op aan.

Op basis van het 'storyline onderzoek' kon derhalve antwoord worden gegeven op de eerste, derde en de vierde deelvraag:

1. Welke manieren en niveaus van feedback worden door medewerkers gehanteerd bij de begeleiding van een profielwerkstuk?
2. Hoe wordt de feedback door werkers en medewerkers gewaardeerd?
3. Welke manieren van feedback hebben volgens de werkers en de medewerkers geleid tot een verbetering van het pws-verslag?

De vragenlijst

De respondenten kregen tijdens het 'storyline onderzoek' een vragenlijst bestaande uit zes vragen (exclusief de bijbehorende doorvragen). De vragenlijst ving aan met een korte intro: 'Feedback is informatie die je krijgt over iets wat je doet of hebt gedaan. Feedback moet de kloof dichten tussen waar je nu staat en waar je moet komen'. De vragenlijst bestond uit zes onderdelen: waardering; feedback gericht op de inhoud/taak; feedback gericht op de aanpak/het proces; feedback gericht op zelfregulatie; FeedBack/FeedUp/FeedForward en feedback gericht op duurzaamheid. De werkers als de medewerkers kregen inhoudelijk dezelfde vragen voorgelegd, alleen die van de werkers waren gericht op het *krijgen* van feedback en die van de medewerkers waren gericht op het *geven* van feedback. De vragenlijst werd op A3-formaat aangeboden, zodat de respondenten de grafieken goed konden invullen. Voorafgaand aan de afnamen is de vragenlijst gepretest onder vijf havisten uit havo-5. Op basis van hun verbeterpunten is de definitieve vragenlijst opgesteld. Zie voor de gehele vragenlijst van de werkers en medewerkers respectievelijk bijlage 5 en bijlage 6.

Operationalisering

Storyline methode

Waardering is gemeten als een cijfer van één tot tien (ratio variabele). Dit is herkenbaar voor zowel de werker als de medewerker omdat op de Werkplaats in de meeste gevallen zo beoordeeld wordt. Een voorbeeldvraag uit de vragenlijst is: "Tekens in onderstaande grafiek hoe je jouw feedback/de feedback van je begeleider hebt gewaardeerd".

Het niveau van de feedback (taak, proces en zelfregulatie) is gemeten op een schaal van "nooit" tot "altijd" (ordinale variabele). Een voorbeeldvraag uit de vragenlijst is: "Geef aan wanneer de feedback het meest over de inhoud (de taak) ging".

De manier van feedback (FeedBack, FeedUp en FeedForward) is gemeten aan de hand van onderstaande foto (figuur 2) waarin ze de feedback die het meest voorkwam moesten omcirkelen.



Figuur 2: Operationalisering van de manier van feedback

De effectiviteit van de feedback is gemeten op een schaal van “nooit” tot “zeer” (ordinaire variabele). Een voorbeeldvraag uit de vragenlijst is: “In hoeverre is jullie stuk/het stuk van je werker hier beter door geworden?”.

De duurzaamheid van de feedback is gemeten op een schaal van “niet” tot “zeer” (ordinaire variabele). Een voorbeeldvraag uit de vragenlijst is: “In hoeverre werd feedback gegeven die nuttig kan zijn voor je vervolgstudie?”. Aangezien studeren een logische vervolgstap is voor de werkers na het voortgezet onderwijs is duurzaamheid van de feedback gemeten met het ‘nut’ voor de vervolgstudie.

Corpusanalyse

Om variabelen ook in de corpusanalyse te kunnen meten zijn twee raamwerken opgebouwd. Tabel 9 geeft weer welke *soorten* feedback (manier en niveau) het corpus van beoordelingsformulieren bevatte, alsook voorbeelden van ‘uitspraken’ (feedback) die tot iedere categorie zijn gerekend. Tabel 10 geeft weer welke *competenties* het corpus bevat alsook voorbeelden van ‘uitspraken’ (feedback) die tot iedere categorie/competentie zijn gerekend. Deze tabellen bevatten dan ook feedback die afkomstig is uit het materiaal, de beoordelingsformulieren.

Tabel 9: Raamwerk dat het soort feedback (niveau en manier) alsook voorbeelden daarvan weergeeft

Niveau en manier van feedback	Gebruikte definitie (voor leerlingen) en voorbeelden uit materiaal (beoordelingsformulieren)
Taak	<p>Def.: Hierbij gaat het om wat je (minder) goed hebt gedaan in je verslag en hoe je de inhoud van het pws kunt verbeteren.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duidelijke uitleg. - Beetje lastig is conclusies trekken bij weinig gegevens, zoals van de leraren. - Het was lastig om over de theorie meer te zeggen; moeilijke boeken. - Verhouding theorie + gegevens: groot gat.
Proces	<p>Def.: Hiermee wordt bedoeld hoe je het project het beste kunt aanpakken. Denk hierbij aan een tijdsplanning, stappenplan, etc.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tot de laatste week aan het ordenen, opbouw zat wel in het hoofd, maar nog niet zichtbaar. - Prima start. - Veel gaat via mail. - De uitvoering van het brouwen is ok.
Zelfregulatie	<p>Def.: Hiermee wordt bedoeld dat je zelf verantwoordelijk bent voor je eigen project.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geweldig jullie inzet, enthousiasme en samenwerking. - Geweldige inhaalslag gemaakt. - Lossen veel zelf op.
FeedBack	<p>Def.: Hier sta je nu (huidige stand van zaken)</p> <p>Voorbeeld</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tijdpad met data is nog niet helder.</i> - <i>Het verslag is toch wat rommelig qua opbouw. Af en toe spelfoutjes.</i> - <i>Het is een leesbaar verslag geworden.</i> - <i>Jullie hebben duidelijke deelvragen. Ook worden er duidelijke bronnen gebruikt.</i>
FeedUp	<p>Def.: De volgende stap</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Legenda moet uitgebreid worden.</i> - <i>Grafieken moeten anders ingericht worden.</i> - <i>Natuurlijk is jullie product een website (en ook daar hebben jullie je in moeten verdiepen), maar als je toch tijd steekt in een verslag, wordt het leesbaarder wanneer je de interviews (als bijlagen) achter de rest doet.</i> - <i>Om uit te groeien boven de VWO-stof had hier de theoretische onderbouwing verder uitgebouwd moeten worden.</i>
FeedForward	<p>Def.: Het eindpunt (hier moet je uitkomen)</p> <p>Voorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [Niet van toepassing]

Tabel 10: Het raamwerk dat de competenties die de feedback bevatten alsook voorbeelden daarvan weergeeft

Competentie	Voorbeelden uit materiaal (beoordelingsformulieren)
Methodisch handelen (aanpak van het werk)	<ul style="list-style-type: none"> - De opstart was niet goed. - Jullie konden geen geschikt onderwerp vinden.
Informatie verzamelen (informatievaardigheden)	<ul style="list-style-type: none"> - In het PWS worden (te) veel beweringen gedaan zonder de juist bronnen die de bewerkingen staven, bijv. Frankrijk pompt geen olie/gas vanwege kernenergie. En juist daar had het verder verdiept kunnen worden. - Om uit te groeien boven de VWO-stof had hier de theoretische onderbouwing verder uitgebouwd moeten worden.
Onderzoeken (probleemgericht werken)	<ul style="list-style-type: none"> - De interviews is duidelijk een sterk gedeelte van jullie PWS. Jullie krijgen uit de interviews veel gegevens die jullie in een juist kader plaatsen. - Er is goed onderzoek gedaan. Het is duidelijk vwo-niveau, mede namens de goede interviews.
Ontwerpen	<ul style="list-style-type: none"> - Het recept [van het ontwerp] is ok. - Bijna geen info over gegeven lessen. Hoe die voorbereid zijn, hoe ze gingen, etc. - De originaliteit van het ontwerp (3D-wereld) is lastig. Wel mooi uitgevoerd!
Samenwerken	<ul style="list-style-type: none"> - Geweldig jullie samenwerking. - Hier heb ik bij het volggesprek suggesties voor gedaan, maar daar hebben jullie niets mee gedaan.
Communiceren	<ul style="list-style-type: none"> - De volgorde [van onderdelen] in het verslag is niet goed. - Legenda moet uitgebreid worden. - Mooie intro! Pakkend.
Reflecteren (kijken naar jezelf, kijken naar je werk)	<ul style="list-style-type: none"> - Jan reflecteert wat weinig op het eindproduct. - Soms bijstelling van het gebouwde, niet altijd. - Er wordt prima gereflecteerd op het eigen functioneren en de samenwerking.
'Willen' en 'zijn' (kerncompetenties of kernkwaliteiten)	<ul style="list-style-type: none"> - Geweldig jullie inzet en enthousiasme. - Nog wat onduidelijk, maar de intentie was er wel. - De werkers lossen veel zelf op.

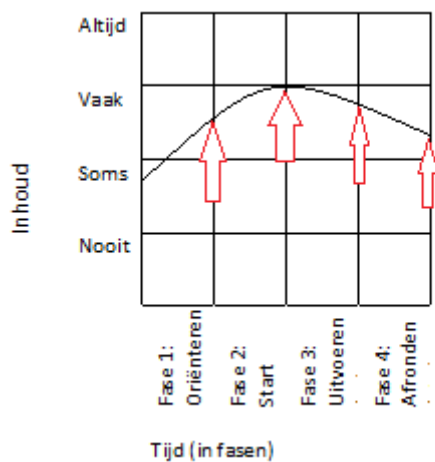
Dataverwerking

Storyline methode

De vragenlijsten zijn door twee studenten gezamenlijk geanalyseerd met het statistische programma PASW Statistics 20.0 om de statistiek, die beschrijvend van aard is, in kaart te brengen. De vragen waarbij een lijn

getekend moest worden zijn als volgt geanalyseerd: de hoogte van de y-assen waarop de lijnen uitkomen, zijn als uitgangspunt genomen (zie figuur 3). De waarden 'Nooit', 'Soms', 'Vaak' en 'Altijd' alsook de tussenliggende - 'onzichtbare'- waarden in de onderstaande grafiek hebben een cijfer gekregen (1 t/m 7). Met deze cijfers is een gemiddelde berekend. Figuur 3 illustreert dit aan de hand van een fictieve respondent. De respondent gaf de waarden "Regelmatig" (waarde 5), "Vaak" (waarde 6), "Regelmatig" (waarde 5) en voor de laatste fase "Regelmatig" (waarde 5). Daarmee komt hij op een gemiddelde van een 5 ($5 + 6 + 5 + 5 = 21:4 = 5,25$). De bijbehorende eenheid is hier dus "Regelmatig". 'Regelmatig' is hier dan een 'onzichtbare' waarde tussen "soms" en "vaak". Tussen "Vaak" en "Altijd" ligt de 'onzichtbare' waarde "Bijna altijd" en tussen "Nooit" en "Soms" de waarde "Bijna nooit".

De verhaallijnen zijn vloeiend lopende lijnen door de gekozen onderzoeksmethode. Om deze verhaallijnen te kunnen vergelijken zijn de tussenliggende waarden bij benadering gecodeerd. Zo is fase 4 in figuur 3 als "regelmatig" gecodeerd.



Figuur 3: Voorbeeldanalyse storyline methode

Corpusanalyse

De onderzoeksgegevens zijn door twee studenten gezamenlijk geanalyseerd. Voor de corpusanalyse is vooraf een kader met categorieën opgesteld zoals te vinden is in tabel 9 en 10. Bij onduidelijkheden is zoveel mogelijk getracht consensus te bereiken. Het raamwerk diende zodoende als houvast om de verschillende soorten feedback in de juiste categorie onder te brengen.

Resultaten

Hieronder worden de resultaten van dit onderzoek per deelvraag gepresenteerd, waarna in de conclusie antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag.

Deelvraag 1. Welke manieren en niveaus van feedback worden door medewerkers gehanteerd bij de begeleiding van een profielwerkstuk?

Uit de corpusanalyse blijkt dat in de beoordelingsformulieren alle niveaus van feedback voorkomen. Feedback op het niveau van de taak komt verreweg het meeste voor, gevolgd door feedback op het proces. Het niveau van zelfregulatie komt in de beoordelingsformulieren zelden voor (tabel 11).

In de beoordelingsformulieren komt FeedBack het meeste voor, en wel met bijna honderd procent. FeedUp komt vrij weinig voor en FeedForward helemaal niet (tabel 11).

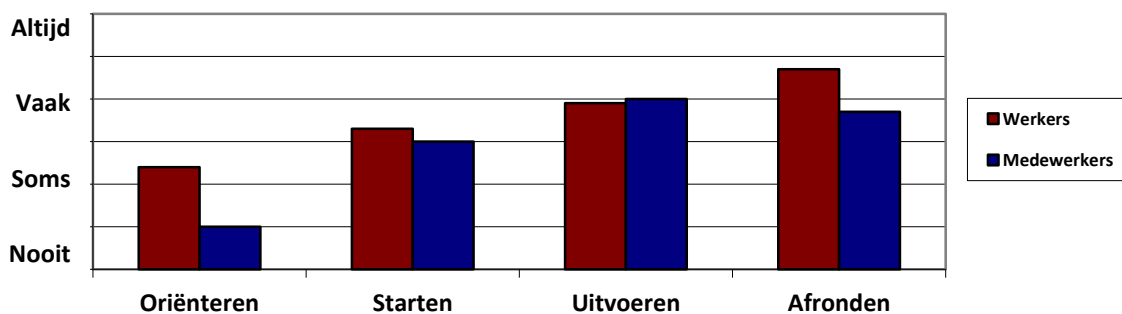
Tabel 11: Resultaten corpusanalyse

Niveau en manier van feedback in beoordelingsformulieren	Aantal	Procentueel
Taak	110	78,6 %
Proces	27	19,3 %
Zelfregulatie	3	2,1 %
<i>Totaal</i>	140	100 %
FeedBack	132	96,4 %
FeedUp	5	3,6 %
FeedForward	-	-
<i>Totaal</i>	137	100 %

Bron: Beoordelingformulieren profielwerkstukken, havo en VWO leerjaar 2012/'13

Taak

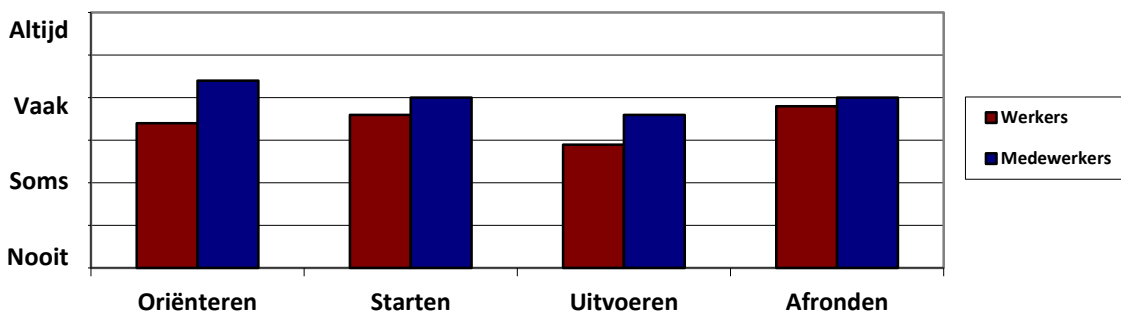
Uit de analyse van de storylines blijkt dat er bij de begeleiding van profielwerkstukken feedback op de taak door de (mede)werkers ervaren wordt (grafiek 1). Dit varieert van “bijna nooit” tot nagenoeg “bijna altijd”. Gemiddeld genomen vinden de werkers dat dit type feedback “vaak” wordt gegeven. De medewerkers vinden dat dit type feedback “regelmatig” wordt gegeven. Volgens werkers en medewerkers neemt de feedback op de taak toe naarmate het traject verstrijkt, met uitzondering van de afrondingsfase: daar neemt dit type volgens de medewerkers af. De werkers ervaren meer feedback op de taak dan de medewerkers, behalve in de uitvoeringsfase, daar is het minder - zij het minimaal.



Grafiek 1: Gegeven feedback op de taak volgens werkers en medewerkers (bron: Vragenlijst werkers en medewerkers (april-mei, 2013))

Proces

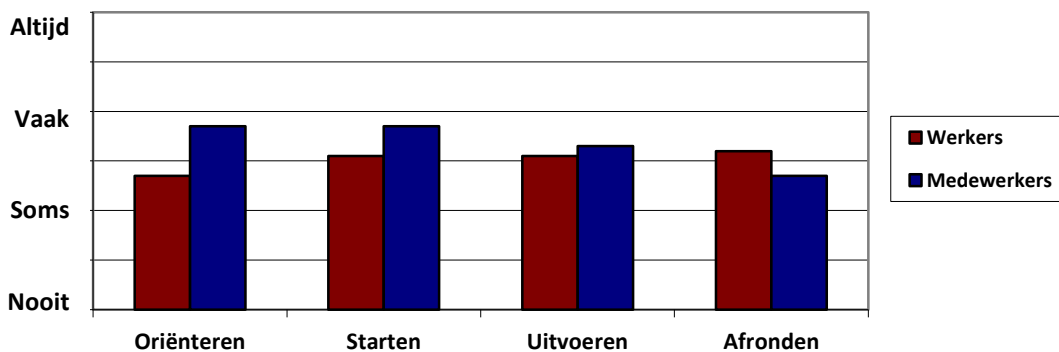
De storylines die gaan over de feedback op het niveau van het proces laten zien dat dit type feedback ook wordt ingezet bij de beoordeling van profielwerkstukken (grafiek 2). De lijn loopt op van nagenoeg “regelmatig” tot iets boven “vaak”. Volgens de werkers komt deze feedback gemiddeld genomen “regelmatig” voor en volgens de medewerkers “vaak”. Opvallend is de golvende beweging die te zien is in grafiek 2. Tijdens de oriëntatie- en startfase loopt de lijn volgens de werkers op, met een daling in de uitvoeringsfase waarna de lijn weer oploopt in de afrondingsfase. Bij de medewerkers zien we bijna hetzelfde patroon, behalve tijdens de startfase: daar is sprake van een daling. De medewerkers denken doorgaans dat de feedback op het proces iets meer voorkomt dan dat de werkers denken.



Grafiek 2: Gegeven feedback op het proces volgens werkers en medewerkers (uit: Vragenlijst werkers en medewerkers (april-mei, 2013))

Zelfregulatie

Blijkens de analyse van de storylines komt volgens de (mede)werkers feedback op de zelfregulatie voor (grafiek 3). De waarden concentreren zich rondom “regelmatig”; gemiddeld genomen komt dit type feedback dan ook “regelmatig” voor. De curve loopt op volgens de werkers, met een stagnatie in de start- en uitvoeringsfase. De medewerkers laten juist een dalende curve zien, waarbij de waarden in de oriëntatie- en startfase gelijk blijven. Opvallend is dat de werkers een positieve trend ervaren, terwijl de medewerkers juist een afname ervaren.



Grafiek 3: Gegeven feedback op de zelfregulatie volgens werkers en medewerkers (bron: Vragenlijst werkers en medewerkers (april-mei, 2013))

FeedBack, FeedForward en FeedUp

Alle medewerkers vinden dat hun feedback zich het meest richt op FeedForward, blijktens de vragenlijst. 43,8% van de werkers sluit zich hierbij aan. Een ander deel van hen (43,8%) ervaart echter FeedBack als de meest gebruikte manier van feedback. De corpusanalyse van de beoordelingsformulieren ondersteunt dit laatste: 96,4% van de gegeven feedback bestaat uit FeedBack. FeedUp wordt het minst gegeven, wat de werkers en medewerkers beamen.

Samengevat kan gesteld worden dat alle feedbackniveaus van Hattie en Timperley (2007) gehanteerd worden bij de begeleiding van een profielwerkstuk, blijktens de resultaten van de corpusanalyse en die van de storylines. Wat betreft de manieren van feedback is dit niet het geval, want FeedForward komt in de beoordelingsformulieren niet naar voren. Dit is opvallend, omdat volgens de werkers en medewerkers deze manier wel voorkomt.

Deelvraag 2. Op welke van de door het SLO opgestelde competenties wordt feedback gegeven?

Op alle SLO-competenties wordt feedback gegeven op het beoordelingsformulier (tabel 12). De meeste feedback wordt gegeven op communiceren, informatie verzamelen en onderzoeken. Het minst vaak wordt er feedback gegeven op de kerncompetenties 'willen' en 'zijn', samenwerken en reflecteren.

Tabel 12: De aanwezige competenties in beoordelingsformulieren, zoals opgesteld door de SLO

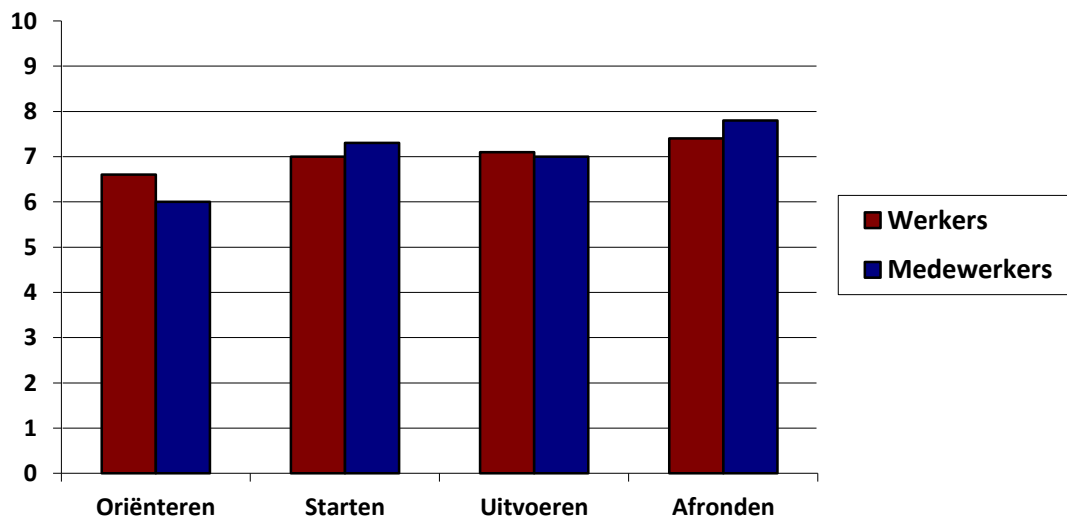
Competenties	Aantal	Procentueel
Methodisch handelen (aanpak van het werk)	20	17,1 %
Informatie verzamelen (informatievaardigheden)	24	20,5 %
Onderzoeken (probleemgericht werken)	22	18,8 %
Ontwerpen	9	7,7 %
Samenwerken	4	3,4 %
Communiceren	30	25,6 %
Reflecteren (kijken naar jezelf, kijken naar je werk)	5	4,3 %
'Willen' en 'zijn' (kerncompetenties of kernkwaliteiten)	3	2,6 %
<i>Totaal</i>	<i>117</i>	<i>100 %</i>

Bron: Beoordelingformulieren profielwerkstukken, havo en VWO leerjaar 2012/'13

Deelvraag 3. Hoe wordt de feedback door werkers en medewerkers gewaardeerd?

De analyse van de storylines laat zien dat volgens de werkers de waardering toeneemt naarmate het traject verstrikt (grafiek 4). Deze loopt van een 6,6 (gemiddeld) in de oriëntatiefase naar een 7,4 (gemiddeld) in de afrondingsfase

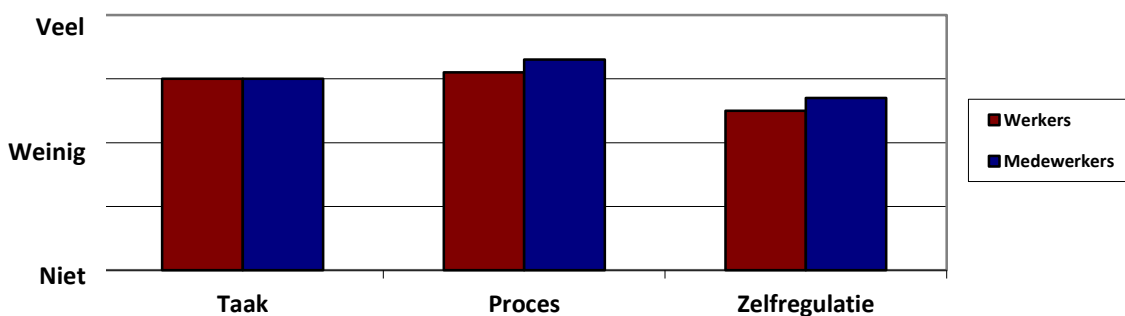
Volgens de medewerkers neemt de waardering van de eigen feedback toe van een 6,0 (gemiddeld) naar 7,8 (gemiddeld), met uitzondering van de uitvoeringsfase: daar neemt de waardering iets af. Zowel de werkers als de medewerkers waarderen de feedback voldoende met gemiddeld een 7,025.



Grafiek 4: Waardering van de feedback (bron: Vragenlijst werkers en medewerkers (april-mei, 2013))

Deelvraag 4. Welke manieren van feedback hebben volgens de werkers en de medewerkers geleid tot een verbetering van het pws-verslag?

De resultaten van de vragenlijst laten zien dat de werkers vinden dat de feedback op het *proces* het meeste heeft geleid tot verbetering van het pws-verslag (grafiek 5). Zij achtten dit type feedback “tamelijk” relevant voor hun verslag. De medewerkers sluiten zich hierbij aan. De werkers vinden dat zij de gegeven feedback “regelmatig” hebben gebruikt. De medewerkers beamen dit.



Grafiek 5: Verbetering pws-verslag door feedback (bron: Vragenlijst werkers en medewerkers (april-mei, 2013))

Deelvraag 5. In hoeverre is de gegeven feedback duurzaam?

De analyse van de vragenlijst laat zien dat zowel de werkers als de medewerkers de feedback enigszins “nuttig” vinden voor de vervolgopleiding. De werkers geven aan dat ze deze feedback “soms” hebben gebruikt en volgens hen heeft deze feedback hun profielwerkstuk “weinig” verbeterd. De medewerkers menen dat hun feedback “behoorlijk” nuttig is geweest voor de vervolgstudie van de werkers.

Conclusie en beleidsadviezen

In deze deelstudie is onderzocht welke verschillende manieren en niveaus van feedback op pws-verslagen worden gegeven en hoe deze gewaardeerd en beleefd worden door de betreffende werkers en medewerkers. Hieronder wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: ‘Hoe wordt feedback op profielwerkstukken gegeven en hoe wordt deze ervaren door leerlingen en docenten?’

De resultaten laten zien dat binnen het pws-traject FeedBack en FeedForward de meest gehanteerde manieren van feedback zijn en feedback op de taak en het proces de meest gehanteerde feedbackniveaus. Een verklaring voor het veelvuldig voorkomen van FeedBack kan zijn dat bij de corpusanalyse alleen eindbeoordelingen zijn geanalyseerd. Het is vrij logisch dat hierin minder FeedForward voorkomt omdat het traject dan al is afgerond. In de praktijk kunnen de begeleiders wel degelijk ook FeedForward hebben gegeven, zoals de storylines ook al aangeven.

Volgens de corpusanalyse komt FeedForward helemaal niet voor in de eindbeoordelingen. Een verklaring hiervoor is wederom dat alleen eindbeoordelingen zijn geanalyseerd. Het is vrij logisch dat hierin minder FeedForward voorkomt. In de praktijk kunnen de begeleiders wel degelijk ook FeedForward hebben gegeven. Vanuit deze resultaten en de theorie kan geadviseerd worden om tevens voldoende *FeedUp* te geven. Door het einddoel te noemen kan wederom het ‘kennis- en/of kundehiaat’ van de leerling overbrugd worden. Motivatie is namelijk een belangrijke mediërende factor bij de leerlingprestatie en feedback kan hieraan een belangrijke bijdrage leveren door (eind)doelen te noemen (Covington & Omelich, 1984);

De werkers en medewerkers vinden dat de feedback op het proces het meeste heeft geleid tot verbetering van het pws-verslag. Dit zou mede kunnen verklaren waarom de medewerkers denken dat zij het meest feedback op het proces hebben gegeven. Hiermee is de eerste hypothese (“taakgerichte en procesgerichte feedback wordt het meest gebruikt”) aangenomen. Feedback gericht op het niveau van zelfregulatie komt zelden voor, blijkens de corpusanalyse. Toch menen zowel de werkers als de medewerkers dat dit type feedback “regelmatig” voorkomt. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de feedback in het eindbeoordelingsformulier zich vooral richt op het verslag (taak), in mindere mate op het proces en (bijna) niet op zelfregulatie. Het traject is immers afgerond. Aansluitend op de visie van de Werkplaats zou op het gebied van zelfregulatie een inhaalslag gemaakt moeten worden. Aangegeven wordt dat de gegeven feedback geregeld als duurzaam aangemerkt kan

worden. De werkers geven aan dat ze dit type feedback “soms” hebben gebruikt. Verder geven de werkers aan dat de feedback rondom het pws weinig relevant is voor de vervolgopleiding. De medewerkers daarentegen vinden hun feedback zeer bruikbaar. Dit zou kunnen komen doordat zij de relevantie van het profielwerkstuk voor de vervolgopleiding meer inzien, omdat de werkers nog geen vervolgopleiding hebben gedaan. Zij weten nog niet welke competenties van belang zijn voor doorstroming naar hbo of universiteit. Dit kan verklaren waarom de leerlingen duurzame feedback als weinig relevant beschouwen. Met het gegeven dat duurzame feedback wordt gegeven wordt de tweede hypothese (“er wordt ‘duurzame’ feedback gegeven op het onderzoeksproces dan wel het eindproduct”) aangenomen. Vanuit deze conclusie wordt geadviseerd om sterker de relevantie van *duurzame feedback* duidelijk te maken, ofwel: geef aan waar de feedback dan wel het profielwerkstuk als geheel met het oog op de vervolgopleiding toe dient. Maak dus duidelijk waarvoor de opgedane kennis en vaardigheden relevant zijn.

Kijkend naar de SLO-competenties kan geconcludeerd worden dat op alle *SLO-competenties* feedback wordt gegeven. De meeste feedback wordt gegeven op communiceren, informatie verzamelen en onderzoeken. Het minst vaak wordt er feedback gegeven op de kerncompetenties ‘willen’ en ‘zijn’, samenwerken en reflecteren. De kerncompetenties ‘willen’ en ‘zijn’ hebben meer betrekking op attitude en persoonlijke kwaliteiten. Deze zijn van invloed op alles wat een leerling doet; ze zijn vaak essentieel voor de studieresultaten van de leerling. De docenten vinden deze kernkwaliteiten lastig te veranderen dan wel bij te sturen, juist vanwege dat intrinsieke karakter.

Het is vrij aannemelijk dat de feedback zich vaak richt op de competenties communiceren, informatie verzamelen en onderzoeken aangezien de opdracht is om van kop tot staart een onderzoek te verrichten; informatie verzamelen en ordenen (communicatie) is daar een groot onderdeel van. Het is vooral opvallend dat de competentie samenwerken zo weinig genoemd wordt, aangezien het profielwerkstuk – zeker op de Werkplaats – erg op samenwerken is gericht. Het volgende citaat uit de schoolgids illustreert dit: *‘Samenwerken staat in het hart van de cirkel en is het hart van de kindergemeenschap. [...] Samenwerken gaat niet vanzelf, het moet worden geleerd en georganiseerd, in de groep, in de school, in de samenleving’*. Het advies hier zou zijn: geef voldoende feedback op de *SLO-competenties* samenwerken, reflecteren en de kerncompetenties ‘willen’ en ‘zijn’, vooral omdat de school dit zo belangrijk acht.

Afsluitend moet gezegd worden dat over het algemeen de werkers tevreden zijn over de feedback tijdens het pws-traject. Zowel werkers als medewerkers geven een zeven.

Discussie

Voor vervolgonderzoek kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan. Allereerst waren de pws-trajecten al afgerond toen de dataverzameling plaatsvond. Omdat het pws-traject op het moment van afname relatief ver achter de respondenten ‘lag’, kostte het hun meer moeite om het proces alsook de feedback te herinneren. Dit had tot gevolg dat de afname retrospectief plaats moest vinden en dit heeft een negatief effect op de interne validiteit. Hier is rekening mee gehouden door te kijken naar ‘harde’ data (beoordelingsformulieren) en door bewust te kiezen voor de storylinemethode als retrospectieve methode. Voor vervolgonderzoek is het advies

om eerder te starten met de dataverzameling, zodat een mogelijke vertekening voorkomen wordt. Om de effectiviteit van de feedback beter in kaart te kunnen brengen zou een experiment gewenst zijn. Ten tweede is in verband met de beschikbare tijd voor dit onderzoek gekozen voor een case-study. Dit levert belangrijke informatie op over hoe de respondenten omgaan met feedback en wat hun ervaringen hiermee zijn. Een nadeel hiervan is dat de externe validiteit van het onderzoek laag is. Wil men uitspraken kunnen doen over gegeven feedback in heel havo of vwo, dan zullen meer werkers en medewerkers geïnterviewd moeten worden.

Tot slot hebben zowel havisten als vwo-leerlingen deelgenomen aan dit onderzoek. Het is aan te bevelen om ook een homogene respondentengroep te onderzoeken, voor de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten.

Reflectie

Terugkijkend op het proces van dit deelonderzoek kunnen we tevreden zijn. Het onderwerp, profielwerkstukken, sprak ons zeer aan. De keuze voor profielwerkstukken had als nadeel dat de interviews al in een vroeg stadium afgenomen moesten worden, voordat de leerlingen begonnen met de examens en niet meer op school hoefden te zijn. Dit betekende een hoge werkdruk in de maanden maart en april. Achteraf hadden we daarom eerder moeten beginnen met de dataverzameling en de voorbereiding hiervan (vragenlijst en organisatie). Door goede onderlinge afspraken hebben we dit toch op tijd kunnen afronden en was de onderlinge samenwerking prettig.

We hebben elkaar goed aangevuld, zowel organisatorisch als inhoudelijk en tekstueel. Als groep echter hadden we vaker onderling moeten afstemmen en overleggen, dit had als consequentie dat de deelstudies tamelijk uiteenliepen, zo bleek achteraf. We hebben ons dus niet goed aan de oorspronkelijke onderzoeksopzet gehouden. Hetzelfde geldt voor de samenwerking met de projectleider op de Werkplaats. Nu werd pas in een laat stadium duidelijk dat er meer aangesloten moest worden bij het ProFeed project. Hierdoor had ons onderzoek een andere insteek en een onderwerp dan het ProFeed onderzoek van de docentonderzoekers.

De gebruikte theorie van Hattie en Timperley was leerzaam, ook voor de dagelijkse praktijk. Zo zijn we ons nu bewuster van het gebruik van verschillende vormen van feedback op diverse toetsvormen. Wel vonden we een term als zelfregulatie lastig te verwerken in het interview. In overleg met onze begeleider zijn we er toch goed uitgekomen.

Het was een leuk en leerzaam project, maar wel erg intensief. We wilden ons dit jaar focussen op onze ontwikkeling als LIO. Dat we daarnaast onderzoek moesten doen ervoeren we toch wel als belastend.

Overkoepelende conclusie

In dit onderzoek is onderzocht op welke manieren en niveaus feedback wordt gegeven op verschillende toetsvormen, namelijk toetsen, presentaties, profielwerkstukken en toetsen waarmee schrijfvaardigheid wordt gemeten. Dit is gebeurd aan de hand van de theorie van Hattie & Timperley (2007).

Voor de niveaus van feedback (FeedBack, FeedForward en FeedUp) kan in zijn algemeenheid gesteld worden dat er voornamelijk FeedBack wordt gegeven op de verschillende toetsvormen. FeedForward kwam nog geregeld voor, maar FeedUp kwam niet duidelijk naar voren.

Voor de manieren van feedback (taak, proces en zelfregulatie) geldt dat deze uiteenlopen. Bij toetsen is de feedback vooral gericht op de taak en bij profielwerkstukken op het proces. Dit is logisch, doordat bij een toets alleen het eindproduct wordt beoordeeld; bij profielwerkstukken speelt ook het proces een grote rol. In geen enkele deelstudie is het geven van feedback op zelfregulatie duidelijk naar voren gekomen.

De gebruikte toetsfuncties blijken uiteen te lopen. Feedback gericht op de schrijfvaardigheid is summatief, terwijl feedback op toetsen vooral formatief van aard is. Presentaties als toetsvorm worden niet duurzaam maar formatief ingezet. Er wordt dan ook aanbevolen om de presentaties meer duurzaam in te zetten. Bij pws-verslagen wordt de feedback wel regelmatig duurzaam gevonden. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het profielwerkstuk er meer op gericht is om de doorstroming naar hbo of universiteit te bevorderen.

Kijkend naar de waardering van de gegeven feedback kan gesteld worden dat bij de toetsvorm presentaties werkers doorgaans erg veel waarde hechten aan feedback hierop. Met name de feedback die gericht is op de taak (cf. presentatievaardigheden) waarderen ze. Ook feedback op de inhoud wordt gewaardeerd, met name wanneer de stof belangrijk is voor een komende toets. Feedback op de toetsvorm profielwerkstuk wordt volgens de werkers en medewerkers gewaardeerd met een voldoende.

Samengevat blijkt dat veel vormen van feedback ingezet worden op De Werkplaats om de kloof tussen de huidige situatie en het gewenste resultaat te dichten. Vanuit het model van Hattie & Timperley (2007) kan gesteld worden dat er vooral feedback op de taak (inhoud) en het proces (uitvoering) wordt gegeven, dit voornamelijk vanuit het perspectief FeedBack (hier sta je nu). Als De Werkplaats het ook wenselijk vindt om het gehele scala aan feedbackmogelijkheden te gebruiken, dan wordt aangeraden om meer feedback te geven die gericht is op FeedForward, FeedUp en FeedBack op zelfregulering. Ditzelfde geldt voor duurzame feedback.

Literatuurlijst

- Baarda, D.B., & De Goede, M.P.M. (2001) *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen/Houten, Nederland: Wolter-Noordhoff.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. & Kalmijn, M. (2007). Basisboek Enquêteren. Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes. Groningen/Houten, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Bergh, H. van den, et al. (2006). *Methoden en Technieken voor Communicatiekundig Onderzoek: Een inleiding*. Utrecht: readeruitgave Universiteit Utrecht.
- Beuningen, C.G. van, Jong, N.H. de & Kuiken, F. (2008). Het effect van directe en indirecte correctieve feedback op schrijfproducten van vmbo-t leerlingen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 80, 63-74.
- Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht (2011). *Projectplan Docentprofessionalisering Feedback (ProFeed)*.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038–1050.
- Ebbens, S., Ettekoen, S. (2009). *Effectief Leren*. Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers. (p. 30, 155).
- Edelbroek, E. et al. (2012). Feedback in het domein. Een praktijkgericht onderzoek naar de ervaringen met en de behoeften aan mondelinge feedback bij leerlingen op havo en vwo tijdens zelfstandig werken op De Werkplaats Kindergemeenschap. Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren.
- Grenseberger, R. et al. (2002). *Het profielwerkstuk als afsluiting van de leerlijn 'onderzoek doen'*. CD-beta. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Gibbs, G. (2010). Using assessment to support student learning. Leeds: Leeds Met Press.
- 't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag, Nederland, Boom/Lemma.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jans, Wijngaart, Schilt-Mol, Tuinder & Balogh (2012). Muziek in ieder kind. Te raadplegen op: http://www.cultuurparticipatie.nl/reports/eindrapport_evaluatie_mik_-_versie_1_0.pdf [laatst geraadpleegd 21-6-2013]
- Krijger, A. (2009) Een integrale benadering van assessment in het onderwijs voor de kwaliteit van leren waarderen. EIMP - University of Plymouth.
- Kuhlemeier, J., Weeren, J. van & Werf, M.P.C. van der (2010). Scheiding van opleiden en examineren in Nederland en omliggende landen Overzicht per land – Het algemeen voortgezet onderwijs. Publicatie Cito. Te raadplegen op: http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/319/documenten/scheiden_van_opleiden_en_examineren_per_land_avo.pdf [laatst geraadpleegd op 30-01-2013]
- Ministerie van OCW. (2009). Referentiekader taal en rekenen. Geraadpleegd op 26 april 2012. <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf>, 6
- Ministerie van Onderwijs (2011). <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsberichten/Meisjes+doen+het+beter+in+het+onderwijs+dan+jongens.html>.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-89.
- SLO (2012): <http://pr1ofielmeesterstuk.slo.nl/docentengebied/Competentiegebieden/00002/> [laatst geraadpleegd op 29-01-2013]
- Sluismans, D. M. A. (2008). *Betrokken bij beoordelen (lectorale rede)*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

- Sol, Y., & Stokking, K. (2009). Mondelinge feedback bij zelfstandig werken: Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Starren, H. (1997). De toets als hefboom voor meer en beter leren. Beoordelen, toetsen en studeergedrag. Rijksuniversiteit Groningen. Onder redactie van Thoe h Joostens Gerard WH Heijnen, 64-78
- Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling (2011). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito
- Teurlings, C., & Vermeulen, M. (2004). *Leren in veranderende schoolorganisaties*. Alphen a/d Rijn, Nederland: Kluwer.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of second language writing*, 16(4), 255-272.
- Universiteit Utrecht/ COLUU (2013).
[https://uu.blackboard.com/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_group_id= 10_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_77461_1%26url%3D](https://uu.blackboard.com/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_group_id=10_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_77461_1%26url%3D)
- Werkgroep Docenten Onderwijszaken/DOZ (1997). *Toetsen en beoordelen*. Culemborg, Nederland: HvU press.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkop, V. (2008). *Psychology in Education*. Edinburgh Gate, England: Pearson Education Limited. (p. 443, 675).

Bijlagen

Bijlage 1 - Interviewschema werker

Interviewschema werker

Introductie:

- Als onderdeel van onze opleiding moeten wij een praktijkgericht onderzoek uitvoeren. Dit deelonderzoek richt zich op feedback op presentaties als toetsvorm.
- Hiervoor hebben wij de presentatie en het feedbackmoment bijgewoond en daar willen we nu middels dit interview een aantal vragen over stellen, dit zal niet meer dan 15 minuten in beslag nemen.
- De resultaten zullen anoniem verwerkt worden.

Naam medewerker	
Vak	
Naam werker	

Doel presentatie	Wat was het doel van de presentatie van de docent denk je?	
	Had je ook eigen doelen?	
	Wat vind je van deze manier van toetsen?	
	Wat leer je ervan als je het vergelijkt met andere manieren van toetsen?	
	Was de opdracht duidelijk?	
	Wat wel en wat niet?	
Doel en hoe feedback	Hoe vaak heb je feedback gehad?	
	Tijdens de voorbereiding	
	Op de uitvoering van de presentatie	
	Heb je tijdens het voorbereiden van de presentatie vragen gesteld aan de medewerker?	
	Welke vragen?	
	Heb je tijdens het voorbereiden van de presentaties ook vragen gekregen van de medewerker?	
	Welke vragen?	
	Is het duidelijk waarom (je dit cijfer en) deze feedback hebt gekregen?	
	Heb je om meer uitleg gevraagd?	
Heb je ook feedback van andere werkers gekregen?		
Waardering	Hoe belangrijk vind je het krijgen van feedback? Tijdens de voorbereiding en op de uitvoering?	
	Vind je dat je dit keer goede feedback hebt gehad van je medewerker? / Vind je dat je er wat van hebt geleerd?	
	Waarom wel/niet?	
	Noem eens twee voorbeelden van goede feedback waar je wat aan hebt gehad	
	Wat kan de medewerker beter of minder goed doen?	
	Wat heb je van presentaties van anderen geleerd?	
	Nog iets geleerd van de feedback van andere werkers? Noem eens een voorbeeld.	
Wat doe je er mee (medewerkers en werkers feedback)?		

Bijlage 2 - Interviewschema medewerker

Interviewschema medewerker

Naam medewerker	
Vak	

Introductie:

- Als onderdeel van onze opleiding moeten wij een praktijkgericht onderzoek uitvoeren. Dit deelonderzoek richt zich op feedback op presentaties als toetsvorm.
- Hiervoor hebben wij de presentatie en het feedbackmoment bijgewoond en daar willen we nu middels dit interview een aantal vragen over stellen, dit zal niet meer dan 15 minuten in beslag nemen.
- De resultaten zullen anoniem verwerkt worden.

Doel waarom presentaties	Wat zijn de leerdoelen van deze presentatie?	
	Kunnen/mogen de werkers ook eigen leerdoelen hebben?	
	Krijgen de werkers hiervoor een cijfer?	
	Zo ja, hoe wordt het cijfer berekend?	
	Zo ja, hoe vaak telt deze mee?	
	Waarom kies je voor de toetsvorm presentaties t.o.v. andere toetsvormen?	
	Deze keer?	
	Andere keren?	
Feedback tijdens de voorbereiding	Kun je een voorbeeld geven waaruit dit blijkt?	
	Hoe begeleid je werkers bij het maken van de presentatie?	
	Waar geef je feedback op tijdens de begeleiding?	
	Komen er vragen van werkers? En wat voor vragen worden er dan gesteld?	
Feedback na afloop presentatie	Wat is voor jou een perfecte voorbereiding van een presentatie in VWO4?	
	Hoe geef je feedback op na afloop van de presentatie?	
	Komen er vragen van werkers?	
Waardering	Wat is voor jou een perfecte presentatie in VWO4?	
	Hoe belangrijk vind je het geven van feedback?	
	Tijdens de voorbereiding	
	Na afloop van de presentatie	
	Wat wil je er mee bereiken?	
	Op welke manier verwerken werkers de feedback denk je?	
	Controleer je dat ook?	
Wat vind je moeilijk? Wat vind je gemakkelijk? Heb je een voorbeeld?		

Bijlage 3 - Informatie en observatieschema presentaties

Informatie over de geobserveerde presentatie

Vorm	Medewerker	
	Vak	
	Tijdstip/tijdsduur	Datum: Lesuur: Duur:
	Werker(s)	
	Klas	
	Gebruikte hulpmiddelen	
Inhoud	Onderwerp	

Observatieschema feedback op de presentaties

Beoordeling	Cijfer	
	Positief/negatief/ neutraal	
Vorm	Wanneer	
	Hulpmiddelen	
	Door wie	
Inhoud feedback	Op taak <i>(opbouw van de presentatie, vorm van de presentatie)</i>	
	Op zelfregulatie <i>(wordt er geappelleerd aan het zelfreinigende, verbeterende vermogen van de sprekers)</i>	
	Op proces <i>(samenwerking, vragen die eerder gesteld zijn, etc)</i>	
	Op inhoud <i>(inhoudelijke verbeteringen, aanvullingen, complimenten)</i>	
	Op persoon	
	Overig	

Bijlage 4 - Beoordelingsformulier profielwerkstukken (havoversie)

Beoordelingsformulier profielwerkstuk HAVO 2011-2013

Proces, inclusief presentatie

	Te beoordelen onderdeel (maximum aantal punten)	Toelichting	Pt.
Fase 2 Opstart- gesprek	De werkers houden zich aan gemaakte afspraken (2) <ul style="list-style-type: none"> • De werkers zijn allemaal aanwezig en op tijd. • De werkers hebben een verzamelmap bij zich (digitaal of op papier) met daarin in ieder geval het werkplan en een bijgewerkt logboek 		
	De opzet van het PWS is haalbaar en duidelijk (3) <ul style="list-style-type: none"> • Het werkplan bevat een evenwichtige taakverdeling (op individu), waarbij elke werker bijdraagt aan de theoretische onderbouwing. • Het werkplan bevat een duidelijke tijdsplanning met data. • De onderzoeksvraag en deelvragen in het werkplan zijn correct en duidelijk geformuleerd. • Indien van toepassing is er een onderbouwde hypothese aanwezig. 		
	Het werkplan stuurt aan op genoeg diepgang en vaardigheden (3) <ul style="list-style-type: none"> • De onderzoeksvragen sturen aan op voldoende diepgang. • Als het werkplan goed wordt uitgevoerd, komen er genoeg vaardigheden aan bod (bijvoorbeeld: gericht zoeken, meten, analyseren, ontwerpen, bouwen, communiceren, duidelijk formuleren etc.). 		
Fase 3 Volg- gesprek	De werkers houden zich aan gemaakte afspraken (3) <ul style="list-style-type: none"> • De werkers zijn allemaal aanwezig en op tijd. • De werkers hebben de verzamelmap bij zich met daarin in ieder geval de laatste versie van het werkplan, een eerste versie van het eindverslag, een bijgewerkt logboek en een reflectie op de manier van werken. Daarnaast ook een bronnenlijst (boeken, artikelen, contactpersonen, internetlinks etc.) die voldoet aan de eisen (zie bijlage). • De werkers hebben (indien van toepassing) de aanwijzingen van de begeleider opgevolgd. • De werkers hebben zich aan de tijdsplanning gehouden. • De werkers hebben zich aan de taakverdeling gehouden. 		
	De vorderingen zijn duidelijk (3) <ul style="list-style-type: none"> • De eerste versie van het eindverslag heeft al een duidelijke structuur (in de vorm van hoofdstuk- en paragraaftitels), een overzicht van onderzoeksresultaten, een duidelijke start van de analyse ervan en een bronnenlijst. • Als het PWS een praktische component bevat, moeten vorderingen duidelijk zijn en aannemelijk gemaakt worden dat het PWS op tijd af komt. 		
Fase 4 Presentatie	Het PWS wordt op tijd ingeleverd (5) <ul style="list-style-type: none"> • De werkers leveren het PWS (inclusief logboek en reflectie) uiterlijk woensdag 21 december, 10.35 in bij de begeleider. 		
	Presentatie in het lokaal: inhoud (5) <ul style="list-style-type: none"> • De inhoud van de presentatie is op eindexamenniveau. • Ondersteunend beeldmateriaal (PowerPoint, Prezi, video etc.) 		

	<p>is correct van opbouw (zie DWP).</p> <ul style="list-style-type: none"> • De presentatie geeft een goed beeld van het PWS. • De presentatie is een samenhangend geheel. 		
	<p>Presentatie in het lokaal: presentatietechniek (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De presentatietechnieken (goed stem- en handgebruik, duidelijke koppeling met beeldmateriaal etc.) zijn goed toegepast (zie document op de DWP). 		
	<p>Presentatie in het lokaal: beantwoorden van vragen (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vragen worden correct, onderbouwd en op niveau beantwoord door alle werkers binnen de groep. 		
	<p>Presentatie in het domein (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De presentatie van het PWS in het domein is aantrekkelijk gemaakt. • De werkers zijn in staat om het PWS in ongeveer 1 minuut samen te vatten. 		
Fase 5	<p>De werkers houden zich aan gemaakte afspraken (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De werkers zijn allemaal aanwezig en op tijd. • De werkers hebben zich aan de taakverdeling gehouden uit het werkplan. • De werkers hebben zich aan de tijdsplanning gehouden uit het werkplan. 		
Eind- gesprek	<p>Beantwoorden van vragen (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vragen worden correct, onderbouwd en op niveau beantwoord door alle werkers binnen de groep. De vragen kunnen over elk aspect van het PWS gaan; de inhoud, de manier van werken etc. 		
Totaalscore (maximaal 40)			

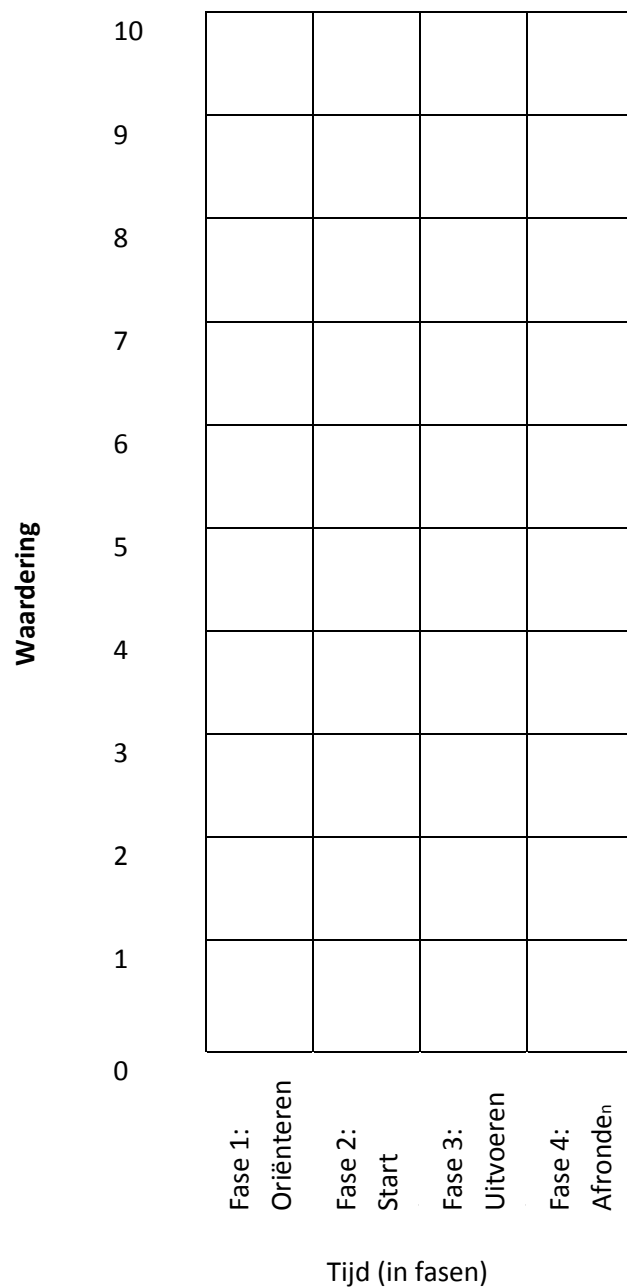
Inhoud, inclusief reflectie

Te beoordelen onderdeel (maximum aantal punten)	Toelichting	Pt.
<p>Theoretische onderbouwing (15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De onderzoeksvraag is voorzien van een theoretisch kader (in de inleiding wordt een redelijke hoeveelheid theorie gepresenteerd die logischerwijs uitmondt in de onderzoeksvraag). • De onderzoeksvragen zijn correct en duidelijk geformuleerd. • De hypothese (indien van toepassing) is goed onderbouwd. • De werkwijze is zo precies beschreven dat het PWS herhaalbaar is. • De antwoorden op deelvragen dragen bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. • De vermelde bronnen zijn nuttig en van hoge kwaliteit. • De conclusies sluiten goed aan op de onderzoeksvragen. • Er zijn duidelijke conclusies getrokken, die kloppen met de informatie in de rest van het verslag. 		
<p>Het verslag (15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het verslag is duidelijk en conform de richtlijnen opgebouwd (zie DWP). • In de tekst wordt op de juiste manier verwezen naar bronnen. • Er is een bronnenlijst (gebruikte boeken, contactpersonen, links etc.). • Er wordt gereflecteerd op het eindproduct. • Er worden suggesties gedaan voor verbetering van het eindproduct. • Er wordt gereflecteerd op het eigen functioneren en de samenwerking. • Het verslag bevat een logboek waarin ieders bijdrage is te onderscheiden (wat 		

<p>is er gedaan, wie heeft het gedaan, wanneer is het gedaan en hoe lang duurde dat).</p>		
<p>Productspecifieke criteria (15) Deze criteria zijn afhankelijk van de productvorm. Indien het nu volgende niet volstaat, worden vooraf extra criteria bepaald met de groepsbegeleider. <u>Bij een literatuur- of experimenteel onderzoek:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • (Indien er gewerkt is met een hypothese:) De empirische cyclus is doorlopen. • De resultaten worden beknopt en overzichtelijk weergegeven (indien van toepassing in tabellen en/of grafieken). • De discussie is op het niveau van de examenklas. • Er worden suggesties gedaan voor vervolgonderzoek. <p><u>Bij een ontwerp (bv. fotoserie, kinderboek, CD, website, 3D-model etc.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Het ontwerp is origineel en zoals voorgenomen in de doelstelling. • (Indien van toepassing:) het ontwerp past bij de doelgroep. • (Bij een technisch ontwerp:) De ontwerpcyclus is doorlopen (zie DWP). • (Bij een technisch ontwerp:) Het doet wat het moet doen. <p><u>Bij een evenement (bv. musical, modeshow, lessenserie, sportmiddag etc.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Het evenement past bij de doelgroep. • (Indien van toepassing:) Het evenement is goed gepromoot naar de doelgroep. • Het evenement is goed voorbereid. • Bij onverwachte omstandigheden is goed geïmproviseerd. • Het publiek was geboeid door het evenement. 		
<p>Niveau eindproduct (15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Als uit controle met Ephorus (programma dat controleert op plagiaat) blijkt dat een stuk tekst letterlijk overgenomen is, moet er een bron vermeld zijn en duidelijk gemaakt zijn dat de tekst begrepen is door de werkers. • Controle met Ephorus wijst uit dat er sprake is van <u>eigen</u> denkwerk in de delen van het verslag waarin informatie geanalyseerd of geïnterpreteerd wordt. • De inhoud van het PWS is examenklas waardig. • Er zijn genoeg vaardigheden aan bod gekomen tijdens het werken aan het PWS (zie criteria opstartgesprek). • De getoonde vaardigheden zijn examenklas waardig. 		
Totaalscore (maximaal 60)		

Bijlage 5 - Volledige vragenlijst werkers

1a. Teken in onderstaande grafiek hoe jullie de feedback van jullie begeleider gewaardeerd hebben.



1b. Leg uit waarom deze lijn zo loopt.

2a. Geef aan wanneer de feedback het meest over de inhoud (de taak)ging.

Inhoud	Altijd				
	Vaak				
	Soms				
	Nooit				
		Fase 1: Oriënteren	Fase 2: Start	Fase 3: Uitvoeren	Fase 4: Afronden
		Tijd (in fasen)			

2b. Leg uit waarom deze lijn zo loopt.

2c. In hoeverre is deze manier van feedback belangrijk geweest voor jullie stuk?

Niet	Weinig	Redelijk	Zeer
------	--------	----------	------

2d. In hoeverre hebben jullie de feedback gebruikt?

Nooit	Soms	Vaak	Altijd
-------	------	------	--------

3a. Geef aan wanneer de feedback het meeste over jullie aanpak (het proces) ging.

Aanpak	Altijd				
	Vaak				
	Soms				
	Nooit				
		Fase 1: Oriënteren	Fase 2: Start	Fase 3: Uitvoeren	Fase 4: Afronden
		Tijd (in fasen)			

3b. Leg uit waarom deze lijn zo loopt.

3c. In hoeverre is deze manier van feedback belangrijk geweest voor jullie stuk?

Niet	Weinig	Redelijk	Zeer
------	--------	----------	------

3d. In hoeverre hebben jullie de feedback gebruikt?

Nooit	Soms	Vaak	Altijd
-------	------	------	--------

4a. Wanneer kreeg je feedback die ervoor zorgde dat je het heft in eigen hand nam, ofwel ‘aan het stuur ging zitten’?

Eigen verantwoordelijkheid	Altijd				
	Vaak				
	Soms				
	Nooit				
		Fase 1: Oriënteren	Fase 2: Start	Fase 3: Uitvoeren	Fase 4: Afronden
		Tijd (in fasen)			

4b. Leg uit waarom deze lijn zo loopt.

4c. In hoeverre is deze manier van feedback belangrijk geweest voor jullie stuk?

Niet	Weinig	Redelijk	Zeer
------	--------	----------	------

4d. In hoeverre hebben jullie de feedback gebruikt?

Nooit	Soms	Vaak	Altijd
-------	------	------	--------

5a. Omcirkel in onderstaand figuur welke feedback het meeste voorkwam tijdens jouw PWS traject.



5b. In hoeverre heeft dit je geholpen om tot een goed eindproduct te komen?

5c. Zo ja, geef hier een voorbeeld van.

6a. In hoeverre werd feedback gegeven die nuttig kan zijn voor je vervolgstudie?

Niet	Weinig	Redelijk	Zeer
------	--------	----------	------

6b. Zo ja, geef hier een voorbeeld van.

6c. In hoeverre is jullie stuk hier denk je beter door geworden?

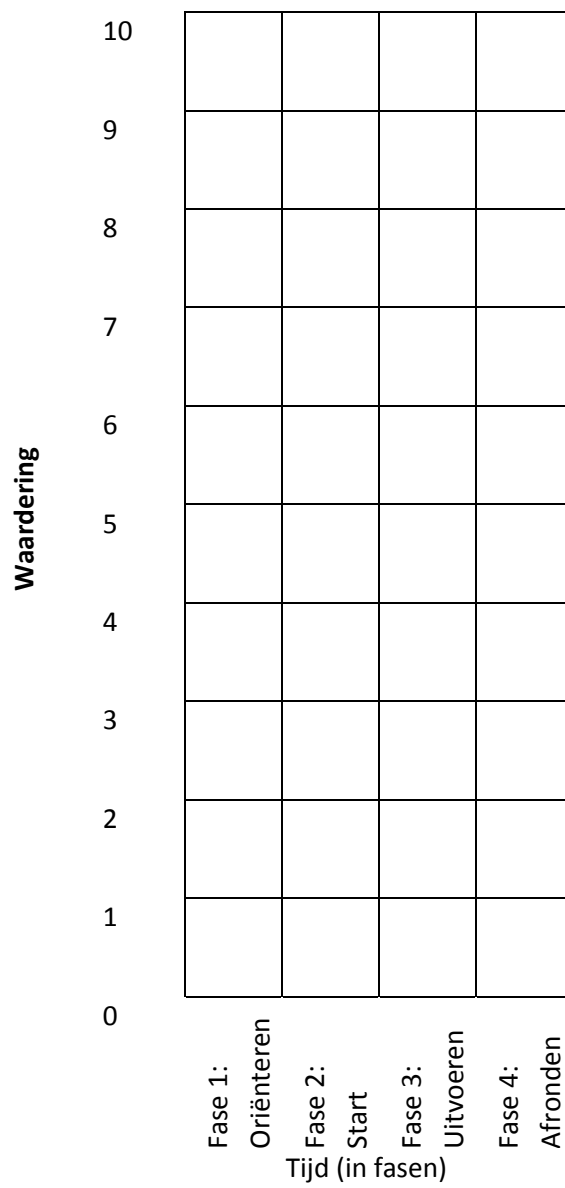
Niet	Weinig	Redelijk	Veel
------	--------	----------	------

6d. In hoeverre hebben jullie de feedback gebruikt?

Nooit	Soms	Vaak	Altijd
-------	------	------	--------

Bijlage 6 - Volledige vragenlijst medewerkers

1a. Teken in onderstaande grafiek hoe je jouw feedback hebt gewaardeerd.



1b. Leg uit waarom deze lijn zo loopt.

2a. Geef aan wanneer jouw feedback het meest over de inhoud (de taak)ging.

Inhoud	Altijd				
	Vaak				
	Soms				
	Nooit				
		Fase 1: Oriënteren	Fase 2: Start	Fase 3: Uitvoeren	Fase 4: Afronden
		Tijd (in fasen)			

2b. Leg uit waarom deze lijn zo loopt.

2c. In hoeverre vind je deze manier van feedback relevant?

Niet	Weinig	Zeer
------	--------	------

2d. In hoeverre denk je dat het stuk van je werkers hier beter van is geworden?

Niet	Weinig	Veel
------	--------	------

2e. In hoeverre hebben ze deze feedback gebruikt?

Nooit	Soms	Vaak
-------	------	------

3a. Geef aan wanneer de feedback het meeste over jullie aanpak (het proces) ging.

Aanpak	Altijd				
	Vaak				
	Soms				
	Nooit				
		Fase 1: Oriënteren	Fase 2: Start	Fase 3: Uitvoeren	Fase 4: Afronden
		Tijd (in fasen)			

3b. Leg uit waarom deze lijn zo loopt.

3c. In hoeverre vind je deze manier van feedback relevant?

Niet	Weinig	Zeer
------	--------	------

3d. In hoeverre denk je dat het stuk van je werkers hier beter van is geworden?

Niet	Weinig	Veel
------	--------	------

3e. In hoeverre hebben ze deze feedback gebruikt?

Nooit	Soms	Vaak
-------	------	------

4a. Wanneer gaf je feedback die ervoor zorgde dat je werkers het heft in eigen hand namen, ofwel 'aan het stuur gingen zitten'?

Eigen verantwoordelijkheid	Altijd				
	Vaak				
	Soms				
	Nooit				
		Fase 1: Oriënteren	Fase 2: Start	Fase 3: Uitvoeren	Fase 4: Afronden
		Tijd (in fasen)			

4b. Leg uit waarom deze lijn zo loopt.

4c. In hoeverre vind je deze manier van feedback relevant?

Niet	Weinig	Zeer
------	--------	------

4d. In hoeverre denk je dat het stuk van je werkers hier beter van is geworden?

Niet	Weinig	Veel
------	--------	------

4e. In hoeverre hebben ze deze feedback gebruikt?

Nooit	Soms	Vaak
-------	------	------

5a. Omcirkel in onderstaand figuur welke feedback jij het meeste hebt gegeven tijdens het PWS traject.



5b. In hoeverre heeft dit de werkers geholpen om tot een goed eindproduct te komen?

5c. Zo ja, geef hier een voorbeeld van.

6a. In hoeverre denk je dat jouw gegeven feedback nuttig is voor de vervolgstudie van de werkers?

Niet	Weinig	Zeer
------	--------	------

6b. Zo ja, geef hier een voorbeeld van

Bijlage 7 - Onderwerpen van de 'deelnemende' profielwerkstukken.

Tabel 1. De onderwerpen van de 'deelnemende' profielwerkstukken.

Leerjaar	Onderwerp PWS
Havo-5	How to save a life
	Sport als medicijn
	Transseksualiteit
	Sociaal gedrag in groep acht
	Een 3D-winkelcentrum voor jongeren
Vwo-6	Energie en internationale conflicten
	Je eigen bier
	Hoe zet je een restaurant op?